

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS



Tesis presentada por

Marianela Hernández Páez

para obtener el grado de

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Exhacienda de Santa Catarina Mártir, Sn. Andrés Cholula, Puebla; enero de 2005

RESUMEN

Este trabajo de investigación intenta explicar teóricamente, desde un punto de vista lingüístico, la manera en la que ocurren ciertos tipos de influencias entre lenguas y la frecuencia con la que éstas se presentan al traducir en dos direcciones, del español al inglés y del inglés al español. Los datos fueron recolectados a partir de las traducciones realizadas por aprendices de lenguas (hablantes nativos del inglés y hablantes nativos de español) en el contexto de un curso de traducción en el nivel universitario. Los resultados arrojados pueden ser tomados como un punto de referencia para los instructores de traducción dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1.....	100
1. Introducción.....	100
2. Revisión bibliográfica.....	104
2.1 La traducción como actividad profesional.....	104
2.2 La traducción en la enseñanza de segundas lenguas	110
2.3 La influencia interlingüística y otros conceptos relacionados	116
2.4 El concepto de “error”	126
2.5 La competencia de traducción	132
2.6 Resumen de algunos estudios sobre la traducción en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	140
3 Hipótesis de investigación.....	146
CAPÍTULO 2.....	148
2. Metodología	148
2.1 Contexto y participantes	148
2.2 Procedimiento	151
CAPÍTULO 3.....	161
3. Análisis y resultados	161
3.1 Análisis de ejemplos seleccionados por categoría	161
CAPÍTULO 4.....	220
4. Discusión	220
CAPÍTULO 5.....	227
5. Limitaciones, implicaciones pedagógicas, futura investigación y conclusiones	227
5.1 Limitaciones	227
5.2 Implicaciones pedagógicas	227
5.3 Futura investigación.....	230
5.4 Conclusiones	232
APÉNDICE I	234
Programa del curso de traducción.....	234
APÉNDICE II.....	238
Examen 1:.....	238

Examen 2:	239
Examen 3:	240
APÉNDICE III.....	241
Base de datos	241
APÉNDICE IV	262
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	263

Bidireccionalidad en la traducción: influencias entre lenguas

CAPÍTULO 1

1. Introducción

Cuando se habla de traducción suelen venir a la mente varias ideas dada la naturaleza multidisciplinaria de ésta. Así, puede concebirse desde diversas perspectivas, por ejemplo, como proceso mental, como profesión, como una herramienta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje o en la intersección de algunas de las variantes anteriores. Tal amplitud de opciones hace necesario definir de manera precisa, en qué sentido se alude a la traducción, desde qué enfoque o a qué tipo de traducción se hace referencia en cada situación.

En este caso, lo que motiva este estudio es el deseo de hablar de la traducción dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, donde puede verse desde diferentes perspectivas y por lo tanto, asumir diferentes valores: el primero, como un mecanismo automático e inherente al de adquisición, sobre todo en las etapas iniciales (en el nivel léxico, por ejemplo), puesto que, de acuerdo con el Modelo Parasitario, la mayor parte del vocabulario de la segunda lengua se aprende y se almacena con base en la estructura de la primera lengua, ya existente en el léxico mental (Weinreich, 1959; Ringbom, 1987; Dijkstra et al. 1998; citados en Hall, 1993, p.1 y Hall, 2003). Se aclara que éste es sólo uno entre los varios modelos que intentan explicar lo que ocurre en la mente de los aprendices de una lengua extranjera (en lo concerniente al nivel léxico), sobre todo en las primeras etapas.

El segundo, como una herramienta pedagógica empleada para alcanzar el perfeccionamiento de habilidades en la segunda lengua (L2), es decir, este ejercicio, cuando

es realizado con una orientación pedagógica adecuada, puede llevar al aprendiz a alcanzar destreza en el manejo del discurso escrito, principalmente en la comprensión de lectura de diferentes tipos de texto, puesto que favorece el desarrollo de las habilidades gramatical, léxica, retórica, entre otras. Se trata entonces, de la traducción como elemento optativo dentro de la planeación curricular que, al término de una secuencia de etapas de adquisición (de inicial e intermedio, a avanzado), puede propiciar el logro de un estadio de perfeccionamiento. En tal caso, tal oferta curricular si bien no tiene como objetivo la formación de traductores profesionales, contribuye de manera significativa a complementar los cursos de lengua impartidos en los niveles previos.

En resumen, la traducción en este ámbito puede tener dos facetas, como medio y como fin, esto es, media el aprendizaje de la lengua y al mismo tiempo, capacita al aprendiz en la traducción; en otras palabras, éste adquiere una segunda lengua también para poder traducir.

Al hablar de este proceso de perfeccionamiento de la segunda lengua a través de la traducción, que a su vez implica el de adquisición de la habilidad de traducir, no es posible alejar la mirada de lo que ocurre en el nivel cognitivo. Al momento de traducir, en la mente del aprendiz tiene lugar una serie de mecanismos en los que juega un papel trascendental la primera lengua en tanto representa una fuente de influencia sobre la segunda por ser ésta su punto de partida en el aprendizaje de la otra.

Si bien dentro de los estudios ortodoxos de traducción¹ existe la tendencia a pensar que se traduce mejor de la segunda a la primera lengua, y se asume la existencia de traductores perfectamente bilingües (Campbell, 1998), no resulta raro que en el contexto de

¹ Se habla de estudios ortodoxos en oposición a aquéllos que comprenden la traducción a otra lengua (ej. L2) y no necesariamente a la lengua nativa.

la enseñanza de la traducción realizada por aprendices (aún en etapa de perfeccionamiento de la L2, pero ya con un nivel avanzado² de suficiencia), haga falta hablar precisamente, de la influencia que ejerce la primera lengua al traducir, ya sea de la L2 a la L1 o viceversa. No obstante, es necesario ampliar la perspectiva para considerar también la influencia potencial que no sólo la L2, sino también las demás lenguas conocidas por el aprendiz (L3, L4...) ejercen unas sobre otras.

Así, el interés principal de esta investigación es averiguar qué elementos lingüísticos principalmente, favorecen la ocurrencia de la influencia y cómo dichos elementos, al conjugarse con otros de naturaleza extrínseca³ al proceso mismo de traducción, elevan la posibilidad de que ésta se presente.

El propósito de este estudio es, por lo tanto, ofrecer una explicación teórica que permita entender las causas lingüísticas de la influencia (denominadas para este estudio *categorías de influencia*⁴) y cómo se relaciona ésta con la dirección en que la se traduce, en el marco particular de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y más específicamente, en el punto de intersección de ésta con la enseñanza de la traducción a aprendices suficientes en la segunda lengua.

Para tal fin, se eligió un grupo mixto integrado tanto por hablantes nativos del español, como por hablantes nativos del inglés, todos estudiantes de un curso de traducción bidireccional (inglés-español y viceversa). Se asume que estos estudiantes tienen ya un nivel que les permite manejar la segunda lengua con mayor soltura (inglés, para los

² Se precisa posteriormente.

³ Se explicitan con más detalle en la sección correspondiente a *procedimiento* en el capítulo 2.

⁴ Remitirse al capítulo 2.

hispanohablantes y español, para los angloparlantes), puesto que no se trata de una clase de adquisición, sino de perfeccionamiento⁵.

El primer paso de la investigación consistió entonces, en recolectar los tres exámenes de traducción⁶ aplicados durante el curso, a ambos grupos de hablantes. Se eligieron dichos textos traducidos por ser los que tenían mayores posibilidades de estudio para los fines aquí perseguidos, en tanto no se admitía el uso de ninguna herramienta adicional (ej. diccionarios, internet, notas de clase) para resolverlos, sino sólo el conocimiento que los aprendices poseían de la L2, fundamentalmente.

Un segundo paso consistió en la revisión de estos exámenes de traducción para crear, primero, una base de datos formada a partir de ejemplos (que fueron sometidos a numerosas revisiones), de la cual surgió posteriormente, una categorización de los tipos de influencia interlingüística observados en los exámenes traducidos.

La elección de estas categorías obedeció a que en las primeras revisiones eran más numerosos y notorios los ejemplos que presentaban estos tipos de influencia, lo cual no debe interpretarse como la ausencia de otros tipos de influencia. En la crítica de la traducción, por ejemplo, se documentan diferentes tipos de problemas de traducción que atienden quizá a éstas o a otras influencias; así, la razón de que sean éstos los tratados en este estudio obedece más bien, a la frecuencia con la que aparecieron en los textos de ambos grupos de hablantes nativos y a la intención de establecer comparaciones entre ellos, más que a la falta de ocurrencia de otros casos.

Una vez hecha la revisión a partir de los textos de ambos grupos, el siguiente paso consistió en la selección de los casos más representativos y/o recurrentes, y el análisis de

⁵ Remitirse a la sección de Metodología para más detalles sobre los sujetos del estudio.

⁶ En total tres exámenes, cada uno con dos textos por traducir: uno del español al inglés y otro, en la dirección inversa.

cada uno para identificar los tipos de influencia según la lengua y la dirección. Los resultados de este análisis sirvieron para reflexionar acerca de las diferencias y similitudes entre las traducciones de ambos grupos y averiguar qué factores lingüísticos pudieron haberlas favorecido y de qué manera se interrelacionan con otro tipo de factores no lingüísticos para determinarlas. Además, se hizo un conteo de la frecuencia con la que apareció cada tipo de influencia en cada uno de los grupos, lo cual permitió una comparación global entre los tipos de influencia encontrados en dichos grupos al traducir en una dirección y en otra, para detectar las coincidencias y registrar las diferencias. Es importante hacer notar que esta categorización está sujeta a la naturaleza del corpus elegido y a las características bajo las cuales fue generado; por lo tanto, no se trata de una categorización definitiva de análisis que arroje resultados absolutos, exhaustivos y aplicables a cualquier conjunto de datos.

2. Revisión bibliográfica

2.1 La traducción como actividad profesional

A través de los siglos, los traductores se han concentrado en la labor de reproducir un mensaje en una lengua distinta de aquella en la que fue escrito. De este modo, puede afirmarse que la traducción en su aspecto pragmático precede a todo intento de teoría. Es a partir de que el traductor reflexiona sobre su actividad y justifica su manera de resolver ciertos problemas, cuando intenta teorizar su práctica (Tricás, 1995).

En la historia de la humanidad, la traducción ha jugado un papel de enorme importancia, especialmente en la interpenetración de las culturas, ya que todas las lenguas se interfecundan (Machado, 2004). Hay consenso en que desde los tiempos más remotos

hasta hoy (baste recordar la cultura mesopotámica, considerada como una cultura de traducción, las primeras impresiones en piedra hechas por los sumerios o la traducción bíblica, y aun antes que todo, una actividad más antigua como la interpretación), la traducción ha sido un factor crucial para el desarrollo del mundo, y ha sido foco de atención para los estudiosos de distintas disciplinas (Catford, 1965; Eckert 1996). De manera paralela al ejercicio de la traducción, también ha existido el deseo de teorizar sobre ésta. Quienes han escrito sobre traducción, se han acercado al tema desde muy distintos ángulos y como resultado han generado diversas teorías literarias, lingüísticas, comunicativas. (Valdés, 1995). La traductología, ciencia nacida y desarrollada desde los años cincuenta y con mayor auge en los setenta debido al interés de sistematizar la práctica de la traducción, da muestra clara de la trayectoria recorrida en virtud de que se ha constituido como un campo autónomo de investigación.

Quienes se han dedicado a la práctica de la traducción lo han hecho con muy diferentes propósitos. Snell y Crampton (1983) distinguen entre la traducción no comercial (ej. como ejercicio de quienes estudian lenguas), la que se hace por placer (aquella de la que no se obtiene un beneficio económico) y la que se realiza como profesión (entre las cuales se encuentran la literaria, la promocional, la informativa, con sus respectivas subcategorías). Los equipos de traductores contratados por producciones cinematográficas u organizaciones internacionales conforman otra categoría, además de la conformada por traductores técnicos o administrativos independientes, que llegan a tener un trabajo regular en agencias o tratan directamente con clientes. Sin embargo, en la actualidad, la traducción literaria especialmente, a pesar de la vigencia de su función está lejos de ser vista como una profesión de la que sea posible vivir y por el contrario, es considerada un pasatiempo o una

afición. En resumen, es la diferencia en el propósito al cual sirve la traducción lo que produce diferentes perspectivas (Hatim & Mason, 1990, p. 20).

El aspecto nuclear de este estudio no radica en discutir la indisoluble unidad que forman teoría y práctica, ni hablar de los diferentes acercamientos teóricos surgidos en distintos momentos, ni de las razones por las cuales la complejidad del proceso de traducción requiere un tratamiento interdisciplinario (Holmes, 1988, citado en Èuliae, s.f.; Valdés, 1995), sino en revisar una de las aplicaciones o de los fines de la traducción, a saber, el que concierne a la enseñanza de segundas lenguas, no sin antes referir lo que se entiende por *traducir*.

De acuerdo con Èuliae (1989), las definiciones tradicionales han visto la traducción en términos de equivalencia de uno u otro tipo, es decir, se habla de *sustitución* o *reemplazo* de una frase en una lengua por una frase semántica, sintáctica o pragmáticamente equivalente en otra (Van den Broeck, 1978; Koller, 1978; Wills, 1982, citados en Èuliae, s.f.). Para Catford (1965), por ejemplo, la traducción es simplemente una operación que involucra dos lenguas y en la cual, un texto en una lengua es sustituido por otro en otra lengua. De manera similar, para Parks (1982), aquélla consiste en la reconstrucción de significados en un segundo sistema o código lingüístico. Según Toury (1980, citado en Èuliae, s.f.), traducir también implica reemplazar o sustituir en el sentido de hacer una transición completa de un sistema fuente a otro meta; la diferencia es que se refiere explícitamente a frases o textos y disuelve el concepto de equivalencia en sentido amplio, al considerar que ésta es sólo la relación traductorial existente entre dos textos (por ello argumenta que la relación es entre textos, no entre lenguas) (Toury, 1995, citado en Èuliae, s.f.).

Vernay (1974, citado en Èulixæ, s.f.) y Coseriu (1981, citado en Èulixæ, s.f.) suponen en primer lugar, un proceso de descomposición⁷ durante el cual el traductor analiza el texto en lengua fuente para recuperar su sentido y estilo, y en segundo lugar, una fase de reconstrucción en la cual el traductor reproduce el texto en la lengua de llegada, y resaltan los puntos de equivalencia comunicativa. En esta definición está implícito el entendimiento tanto del contenido, como del estilo del texto original. Para Cary (1962, citado en Lederer, 1994), traducir también consiste en establecer equivalencias entre dos textos expresados en lenguas diferentes y añade que tales equivalencias están siempre en función de la naturaleza de ambos textos (destinatarios, intención intelectual, moral, afectiva según la época y el punto de llegada).

En la corriente interpretativa, todas las traducciones encuentran un denominador común en la búsqueda del sentido y su reexpresión, procesos que suponen la comprensión del texto original, la “desverbalización” de su forma lingüística y la expresión de las ideas en la otra lengua (Lederer, 1994), de ahí que traducir consista más bien, en transmitir un sentido que tomará en cuenta todos los rasgos de la situación de comunicación; así, la tarea del traductor es trabajar sobre un texto fuente del cual debe comprender el sentido y reformularlo en la lengua meta (Koskas, 2000).

Según Hall (2003), convencionalmente la traducción ha sido restringida a un proceso de conversión de un mensaje de una lengua a otra. Sin embargo, la mente posee procesadores de información que transforman una representación mental en otra (el lenguaje actúa también como un dispositivo de traducción que convierte conceptos en discurso o texto, y el discurso o texto, en conceptos) (Hall, 2003). Desde el punto de vista psicolingüístico, Hall (2003) explica que en la mente de un bilingüe, como en el caso del

⁷ *Decomposition.*

traductor, existe un sistema de representaciones que integra dos sistemas lingüísticos; éstos se unen a través de un sistema de control que a la vez, los mantiene separados (control selectivo controlado por el hablante). Los estudios acerca de la transferencia lingüística (en el aprendizaje, la pérdida o el cambio lingüísticos) dan evidencia del modo en el que los sistemas se influyen uno a otro, principalmente en el nivel léxico (Hall, 2003).

Otra manera de ver la traducción es desde la perspectiva de la función del texto, es decir, traducir es producir un texto en la lengua meta (Nord, 1992; citado en Nord, 1997) usa aquí el término *lenguacultura*), que tiene un fin específico de comunicación en la lengua fuente. Una traducción es *funcional* cuando satisface dicho objetivo comunicativo (función). Desde este punto de vista, los requisitos compartidos por la traducción y la producción (intracultural) del texto son la habilidad para recuperar información de algún tipo de fuente y la habilidad para procesar una cantidad de información dada, de modo que se produzca un texto funcional adecuado para cumplir ciertos requerimientos (Nord, 1997).

Como se observa, en la mayoría de las definiciones de traducción, sin importar el enfoque o la corriente de los que provenga, está implícita la noción de transferencia, transición o transmisión de una lengua a otra no en un sentido matemático de estricta intercambiabilidad o irreversibilidad entre la lengua fuente y la lengua meta, sino en el sentido de que se lleva, se “transporta” información de una lengua a otra. La razón de que ese tipo de transferencia no consista en una imagen *reflejo* se debe por una parte, a un variado potencial sintáctico y léxico de expresiones tanto en la lengua fuente como en la meta, y por otra, a la experiencia estilística individual del traductor y a sus preferencias (Èulix, 1989).

Koskas (2000) habla también de la falta de isomorfismo entre códigos en virtud de que las lenguas tienen estructuras semánticas y sintácticas diferentes, y de que el léxico está

constituido para nombrar un ambiente que cambia de una cultura a otra. Del mismo modo, Nida (1964) remarca la falta de correspondencia absoluta entre lenguas debido a que no existen dos lenguas con comportamientos idénticos en sus diferentes niveles (semántico, sintáctico, morfológico, fonológico...), es decir, ni en los significados que dan a sus símbolos correspondientes, ni en la forma en que sus símbolos están dispuestos en frases u oraciones, por ejemplo. En consecuencia, no hay traducción totalmente exacta, ya que no es posible que exista tal identidad.

Sin embargo, la investigación psicolingüística ha demostrado que en la mente de los aprendices (principalmente los de nivel inicial), debido a un mecanismo automático activado por la influencia de la L1, tales equivalentes existen. Generalmente, el aprendiz asume que la mayoría de las palabras en la L2 significa lo mismo que las que conoce en su L1 y no repara en las diferencias que pueden existir entre dos conceptos. Es posible hablar entonces, de un empalme considerable de significados, aunque no de equivalentes absolutos entre lenguas (entendidas como abstracciones sociales), aunque esto sea precisamente lo que un estudiante espera (Hall, 2003).

Por otro lado, el aspecto relativo a la cultura en la traducción es también medular en tanto traducir, al implicar la transposición de pensamientos formulados en una lengua por un grupo social a una expresión apropiada de otro grupo, supone un proceso de decodificación, recodificación y codificación cultural (Karamanian, 2002, p.1). Dado que el contacto entre las culturas es cada vez mayor, las consideraciones multiculturales en la traducción van en aumento. El traductor entonces, no sólo debe lidiar con las palabras escritas en cierto tiempo, espacio y situación sociopolítica, sino también debe tomar en cuenta la dimensión cultural del texto que traduce para asegurar la credibilidad de su lector

meta. El traductor se enfrenta a una cultura ajena cuyos mensajes requieren ser expresados de una forma que precisamente, no sea ajena (Karamanian, 2002, p. 2).

Cada cultura expresa su idiosincrasia de una manera ligada a la cultura (expresiones idiomáticas, proverbios y palabras pertenecientes específicamente a una cultura⁸), así que es necesaria una traducción intercultural cuyo éxito dependerá en gran medida, del entendimiento de la cultura con la que se trabaje (Durusoy, G. & Sturm-Schnabl, K., 2003); en otras palabras, la traducción no sólo debe consistir en una transposición o transferencia lingüística (en el sentido de pasar de una lengua a otra), sino también en una transposición cultural y por tanto, el traductor debe ser tanto bilingüe como bicultural, o incluso multicultural. (Karamanian, 2002, p. 3).

2.2 La traducción en la enseñanza de segundas lenguas

En este apartado se expone brevemente la manera en que ha sido vista la traducción dentro de la enseñanza de segundas lenguas, es decir, se habla del papel que ha desempeñado en la enseñanza formal de idiomas, desde los inicios de ésta última hasta la actualidad. En este recorrido, lejos de citar los numerosos métodos de enseñanza de idiomas, se destacan más bien, las etapas por las que ha pasado la traducción dentro del salón de clase de lenguas.

Ahora bien, en virtud de que traducir implica por lo menos el conocimiento de dos lenguas, en la historia de la enseñanza de éstas la traducción ha estado presente de diferentes formas. Por ejemplo, ha sido una clave para las metodologías tradicionales “pasivas”, que se han orientado hacia la enseñanza explícita del léxico y de la gramática

⁸ Palabras culturales, también conocidas como vernáculos.

(por ejemplo, el método gramática-traducción) y cuya finalidad era más bien la lectura en lengua extranjera y no la expresión oral. Sin embargo, después de una larga permanencia, fue desterrada de la enseñanza de lenguas por los llamados métodos modernos como el directo (1900), el activo (1925-60), los métodos audio-orales y audiovisuales (1960), cuyo principio indiscutible era la comunicación en lengua extranjera, lo cual contribuyó a que la lengua materna fuera eliminada por completo de las clases. Desde tal óptica, la traducción fue vista entonces como un mero obstáculo para el aprendizaje y de alguna manera, le ha sido negada su naturaleza en tanto acto de comunicación, es decir, no se han reconocido ni explotado todas sus posibilidades, por ejemplo, ha sido aceptada sólo para la explicación de la gramática, (Papadima, 2000) de ahí que como método ya no sea utilizado por los maestros y haya sido “satanizado”.

Papadima (2000) no muestra una visión simplista acerca del acto de traducir; más bien, cree que no consiste en la mera transferencia lingüística, sino que se encuentra en el punto donde confluyen lengua, literatura y civilización, y representa una operación realmente compleja que puede aportar un extra en el aprendizaje de lenguas o bien, puede ser empleado como un método de apoyo y de evaluación de conocimientos (Planas, 2000).

A diferencia de la tradicional, la traducción pedagógica no concierne a la comunicación en el sentido real del texto. El método tradicional gramática-traducción, que predominó en Europa durante el siglo XIX, ha influenciado lo que hoy en el aula se conoce como *tema* (traducción de un texto en lengua materna a la lengua extranjera) y *versión* (traducción de un texto en lengua materna a la propia lengua). Esta metodología tiene su origen en la enseñanza formal del griego antiguo y el latín, y apunta principalmente, hacia la lectura (desciframiento) de textos literarios (Syme, 2000).

Dicho método hacía uso exhaustivo de la lengua materna de los estudiantes. En consecuencia, el descontento de los maestros de lengua, lingüistas aplicados y otros estudiosos, además de la falta de eficiencia para dotar al aprendiz de las habilidades necesarias para usar la lengua en la comunicación real, condujeron al declive del método (Mattr, 1999). Es claro que no se trata aquí de comunicación porque la lengua extranjera es tomada como un simple objeto de estudio; en cambio, se pone énfasis en la traducción sistemática de palabras y estructuras gramaticales siempre de L2 a L1, nunca en de L1 a L2.

A partir del fracaso del método gramática-traducción, la traducción ha sido puesta en tela de juicio e incluso, ha dejado de permitirse como método de enseñanza. Sin embargo, aun con todas las limitantes de este método, la traducción no ha hecho su total desaparición del escenario del salón de clases, ya que aún se practica como ejercicio debido a dos razones, mencionadas por Finocchiaro (1973, citado en Parks, 1982): la primera, de naturaleza psicológica, porque generalmente, los estudiantes a partir de los diez años, piensan automáticamente en equivalentes en su lengua para los conceptos o palabras que están aprendiendo. Ese paso intermedio de “traducción” tiene lugar de manera involuntaria⁹ y el trabajo del maestro reside en ayudar al alumno a hacer la asociación inmediata entre el referente y la expresión en la otra lengua y –subraya- a borrar el paso intermedio de la lengua materna lo más pronto posible, dado que, como ocurre en las primeras etapas de aprendizaje de una segunda lengua, los aprendices suponen significados idénticos en la L2 gracias a un mecanismo automático activado por la influencia de la L1 (Hall, 2003).

⁹ Por ejemplo, los aprendices, especialmente en etapas iniciales, suponen de manera automática, que las nuevas palabras de la L2 que guardan semejanza con las de la L1, tienen el mismo significado; es decir, inconscientemente establecen una conexión que subordina la nueva palabra de la L2 a la L1 y los lleva de la similitud formal, a la semántica.

La otra razón, de naturaleza más práctica, es que los estudiantes deben ser ayudados a traducir en aquellos países en los que la traducción a la lengua materna o de la lengua materna, forma parte del sistema de exámenes. Por tanto, Finocchiaro (1973) concluye que puede tener mayor valor si se aprovecha como un ejercicio de lengua.

Asimismo, Lado (1973, citado en Parks, 1982), ve la traducción como una habilidad lingüística separada, totalmente diferente de las cuatro que se pretende desarrollar en la clase de lenguas (escribir, leer, hablar, escuchar) y que no puede ser usada para enseñarlas. De acuerdo con Parks (1982), es una idea tácita que el fin principal de la enseñanza de lenguas es precisamente, practicar sin recurrir a la traducción, lo cual le resta su lugar en la clase de lenguas. Sin embargo, hace dos consideraciones importantes: la primera, que la habilidad de traducir puede ser un objetivo, pero sólo en las clases en las que la habilidad de traducir es el objetivo que se persigue, como en los cursos de formación de traductores e intérpretes, donde se justifica y se requiere, y donde las demás habilidades tienen escasa o nula utilidad; la segunda, para explicar si la traducción es una habilidad valiosa, enfatiza el hecho de que a diferencia del resto de las habilidades, ésta requiere el uso más o menos simultáneo de dos sistemas lingüísticos distintos, lo cual supone conexiones mentales complejas entre ambos. Respecto a este último punto, hay que recordar de qué manera¹⁰ coexisten dos diferentes vocabularios en la mente del bilingüe y cómo el más estable y amplio influencia tanto el aprendizaje como el uso del otro, y lo ayuda a desarrollarse como un sistema léxico operacional completo.

¹⁰ El léxico mental bilingüe puede tener tres posibles representaciones: *coordinada* (dos representaciones separadas de forma y significado en ambas lenguas durante las primeras etapas de aprendizaje); *subordinada* (corresponde a las palabras aprendidas en la L2 mediante la traducción a la L1); *compuesta* (es típica de los aprendices más avanzados cuyos vocabularios han alcanzado un grado mayor de separación y autonomía) (Weinreich, 1959, citado en Hall, 2003).

Así, la diferencia entre el proceso de traducción y el intercambio lingüístico ordinario es que, en el uso normal de la lengua, en lugar de descifrar el mismo mensaje en otro código, generalmente hay respuesta de algún tipo para que la comunicación pueda fluir; en cambio, en la traducción no ocurre una comunicación real, sino hasta que se genera una respuesta para el mensaje traducido y esta respuesta a su vez, sea traducida (esto sólo en el caso de la interpretación, cuya naturaleza es oral).

Parks (1982) explica por una parte, la ineficiencia de la traducción como medio de comunicación y como ejercicio, puesto que al no haber respuesta para el mensaje traducido, tampoco se realiza la comunicación; por otra, admite que los ejercicios de traducción ofrecen práctica en percepción y análisis de mensajes, necesarios también en el uso de la lengua en tanto enseñan de alguna manera, el mismo tipo de habilidades lingüísticas que otros tipos de ejercicios. En relación con otras habilidades (p.ej, la expresión en la lengua que se aprende), discute otros aspectos. No obstante, señala que para obtener el valor de la traducción como ejercicio, es necesario poner atención en la etapa de reconstrucción, característica distintiva del acto de traducir.

Finalmente, Parks (1982) apunta que la traducción no puede reemplazar otros tipos de ejercicios lingüísticos en el salón de clases, pero puede ser usada para profundizar en la cultura y los conceptos de la lengua que se aprende. Además, el empleo de este recurso propicia la práctica intensa en la interpretación de mensajes, rasgo común a todas las actividades de la lengua, puesto que contribuye a desarrollar la conciencia crítica de las categorías culturales y conceptuales, y favorece que el aprendiz se haga consciente de los distintos medios que diferentes culturas usan para expresar significados distintos a la vez.

A manera de recapitulación se mencionan los siguientes pros y contras de la traducción como medio de enseñanza/aprendizaje de idiomas:

- Ha funcionado como recurso para explicar la gramática (Papadima, 2000)
- Por ser una operación compleja, puede aportar un extra en el aprendizaje de lenguas (Finocchiaro, 1973)
- Puede emplearse como método de apoyo y de evaluación de conocimientos
- Dada su inevitabilidad en etapas tempranas del aprendizaje de lenguas, puede ser empleado como recurso didáctico (por ejemplo, en la adquisición de nuevo vocabulario)
- Es un buen ejercicio para ayudar al aprendiz a hacer la asociación inmediata entre el referente y la expresión en la otra lengua
- Hacer uso ‘simultáneo’ de dos sistemas lingüísticos distintos supone la existencia de conexiones mentales complejas entre ambos (Parks, 1982)
- Favorece el ejercicio de habilidades lingüísticas al ofrecer la práctica en percepción y análisis de mensajes
- Puede ser empleada para profundizar en aspectos culturales y conceptuales de la lengua que se aprende
- Contribuye a desarrollar la conciencia crítica de las categorías culturales y conceptuales y de esta forma, el aprendiz puede adquirir conciencia de los distintos medios que las distintas culturas utilizan para expresar significados distintos a la vez
- Es poco eficiente para dotar al aprendiz de las habilidades que se requieren para usar la lengua en situaciones reales de comunicación (sin embargo, de cierto modo, el maestro de idiomas al pedir a los aprendices que “traduzcan oralmente” algunas frases, los capacita para realizar interpretación consecutiva

bilateral en situaciones comunicativas reales tanto en el corto como en el mediano plazos).

2.3 La influencia interlingüística y otros conceptos relacionados

Otro aspecto clave en este estudio es el de la influencia interlingüística o CLI (*cross-linguistic influence*), término relativamente nuevo y neutral, usado para nombrar la interacción existente entre las lenguas que un hablante ha adquirido (Kellerman & Sharwood Smith, 1986, p. 1). Tal fenómeno ha sido concebido desde diferentes perspectivas en diferentes momentos y por ello, ha recibido etiquetas que denotan una carga teórica parcial.

De acuerdo con Kellerman y Sharwood Smith (1986), otros términos que se han usado para designar el mismo fenómeno, como “transferencia” e “interferencia”, no pueden ser empleados en cualquier circunstancia porque generalmente, al ser asociados con experimentos de aprendizaje realizados en laboratorio, suelen resultar limitantes.

Por convención, ambos términos, “transferencia” e “interferencia”, han sido entendidos en relación con el efecto de la lengua materna sobre la segunda lengua o bien, de aquella sobre la tercera. Sin embargo, existe también evidencia del efecto de la L2 sobre la L1 y por tanto, la necesidad de un término más adecuado para describir también otros fenómenos (p. ej. pérdida de la competencia en la primera lengua causada por la segunda, o el ‘olvido’ de una segunda lengua antes aprendida), ha conducido a la utilización del término “influencia interlingüística” para etiquetar los procesos que intervienen independientemente de la dirección de la influencia (Kellerman & Sharwood Smith, 1986, p. 1).

Odlin (1989) hace algunas consideraciones importantes en torno a la transferencia, de las cuales destacan, por ejemplo, que ésta no es simplemente interferencia, puesto que la lengua nativa del aprendiz (o de alguna otra aprendida por éste) puede ser una influencia muy útil, sobre todo cuando se trata de lenguas entre las que hay relativamente pocas diferencias (p.ej. el número de cognados español-inglés es mayor que el de cognados árabe-inglés).

Otra de las consideraciones hechas por Odlin (1989) es la referente a los problemas que se presentan al analizar la transferencia como un mero retroceso en la adquisición. Menciona además, que se ignora la forma en la que algunos aprendices llevan a cabo su primer contacto con la lengua, puesto que algunas similitudes en el vocabulario, el sistema de escritura u otros aspectos del inglés y el español, pueden reducir en gran medida la cantidad de lo que es nuevo en inglés para los hablantes de español, en comparación con los de árabe (p. 27).

Por último, Odlin (1989) afirma que la transferencia no necesariamente es influencia de la lengua nativa, es decir, cuando un individuo conoce dos lenguas, dicho conocimiento puede afectar la adquisición de una tercera y, probablemente, el conocimiento de tres o más lenguas lleva a tres o más tipos diferentes de influencia lingüística.

De acuerdo con Hall & Ecke (2003), en la bibliografía concerniente a este tema, tanto *influencia interlingüística* como *transferencia* son términos que comprenden tres fenómenos separados pero relacionados, por lo menos en lo concerniente al nivel léxico: 1) el uso de representaciones léxicas no-meta en la construcción de las nuevas entradas léxicas meta (*acquisition CLI o ACLI*); 2) la producción de ítems de la lengua no meta que compiten con las entradas ya existentes de la lengua meta (*performance CLI o PCLI*); y 3)

la producción de ítems de la lengua no meta debido a que los correspondientes en la lengua meta están subrepresentados o no representados (*competence CLI o CCLI*) (p. 72).

El proceso de adquisición, situado dentro de un marco psicolingüístico, es visto como un proceso creativo en el que la interacción con el ambiente le permite al aprendiz producir una representación internalizada de las regularidades que descubre en la información lingüística a la que está expuesto; dicha representación es su competencia de interlenguaje, que continuamente cambia y se desarrolla mientras el aprendiz continúa aprendiendo; desde esta perspectiva, el interlenguaje puede definirse como un sistema intermedio entre la lengua materna y la lengua meta, caracterizado, como sugieren algunos estudios (Selinker, 1983), por un principio de simplificación gramatical durante las etapas iniciales, que puede ser resultado del proceso de aprendizaje. Así, la lengua materna en este proceso de aprendizaje tiene un efecto predominantemente facilitador, en tanto contribuye al descubrimiento y a la creación. En este caso, si ocurriera lo que podría denominarse “transferencia”, sería de la estructura mental (conocimiento implícito) de la lengua materna al conocimiento separado y en desarrollo independiente de la lengua meta (pp. 20-25).

Campbell (1998) por ejemplo, desecha la visión negativa del interlenguaje como una variedad imperfecta de la producción del aprendiz en la segunda lengua y apuesta por la idea de que es más bien una etapa en la adquisición de la lengua; así, la producción del traductor, puede ser pensada como una variedad especial de interlenguaje que está enmarcada por las exigencias de la tarea de traducción (p.1).

Corder (1993) ve el préstamo (*borrowing*, uso temporal o permanente de rasgos lingüísticos de una lengua en la realización de otra) como una fuente de la mal llamada transferencia, e insiste en que no hay tal, sino que el hablante usa ciertos aspectos de su lengua materna para expresar significados porque su interlenguaje carece de los medios

para hacerlo. De acuerdo con Zobl (1980, citado en Corder 1993) el proceso de préstamo en su forma más extrema es indistinguible del de relexificación y consiste en el reemplazo de ítems léxicos de una lengua por los de otra, es decir, lo que ocurre es que el aprendiz retiene la sintaxis de su lengua nativa, pero usa el léxico de la lengua meta (lo cual sugiere que está preparado para hacer préstamos, aunque no para evitar errores).

Desde este ángulo, la lengua nativa no es la única fuente de préstamos; todas las otras lenguas conocidas para el aprendiz son, de hecho, formas de las que puede echar mano en algún momento para abastecer su interlenguaje (Zobl, 1980, citado en Corder, pp. 26-27).

Taylor (1975, citado en Corder, 1993) apunta que conforme aumenta el conocimiento de la lengua meta, la necesidad de préstamo disminuye y la proporción de errores atribuibles a este comportamiento va en decremento también. El préstamo puede ser “exitoso” o “no exitoso” según conduzca o no al error (aunque desde el punto de vista del hablante, el éxito será medido por el éxito comunicativo, no por si el error está o no presente); no obstante, según opina Taylor (1975), la persistencia de aquél no es únicamente resultado de una transferencia estructural, sino más bien de un préstamo exitoso. Por tanto, el préstamo es propiamente, el mecanismo por medio del cual ocurre la transferencia estructural (Corder, 1993, p. 28), aunque quizá variaría según el tipo de influencia (acquisition CLI o ACLI; performance CLI o PCLI; competence CLI o CCLI).

Corder (1993) propone como tesis la existencia de un mecanismo facilitador, que consiste en un aprendizaje más rápido de aquellas formas que resultan similares en la lengua materna y en la meta. El préstamo no necesariamente conduce a expresiones incorrectas, aunque tanto las correctas como las incorrectas pueden servir en la

comunicación; de igual modo, tanto las formas similares como las disimilares pueden ser incorporadas en el interlenguaje porque han funcionado en la comunicación.

Finalmente, Corder (1993) señala que en el desarrollo del aprendizaje, las formas incorrectas se irán eliminando mientras que las correctas se incorporarán a la estructura permanente del interlenguaje. Así, el préstamo de formas correctas lleva a la facilitación, que es la adquisición de formas similares en las dos lenguas. Esto es lo que Corder llama tentativamente, ‘transferencia estructural’. La percepción de los aprendices respecto a la distancia lingüística existente entre la lengua nativa y la meta (denominada “psicotipología”, Kellerman, 1983), puede ser un factor que justifique el préstamo o bien, que juegue un papel en la transferencia o transferibilidad¹¹ (p. 28).

Por otro lado, Corder (1993) anota que en vista de que la comunicación efectiva no necesariamente depende de la corrección formal de la expresión, los rasgos e ítems que hayan sido prestados, pero que carezcan de similitud con los de la lengua meta, podrían ser mal incorporados al interlenguaje y dar lugar al error, que en ocasiones puede persistir. No obstante, apunta que no hay proceso que pueda llamarse adecuadamente interferencia o transferencia; la existencia de este último proceso no es ni probable ni fácilmente diferenciable del préstamo y por tanto, también hace hincapié en la necesidad de un uso estrictamente cuidadoso de la terminología (pp. 29-30).

Ard y Homburg (1993) señalan por su parte, que la “transferencia” ocurre en condiciones de gran similitud entre la primera lengua y la lengua meta, aunque no son necesarias para que ocurra; en otras palabras, es posible decir cuándo los antecedentes de la lengua nativa tendrán algún efecto, pero no es posible predecir cuándo no b tendrán. En su

¹¹ La *transferibilidad de una estructura -transferability*, en términos de Kellerman (1983)- se define como la probabilidad con la que ésta sería transferida a la L2 en comparación con otra u otras estructuras (Kellerman, 1986, p. 36)

estudio, dan muestra de la influencia de la L1 en el aprendizaje del léxico y algunas de sus conclusiones son, que los resultados dependen de la similitud entre ítems léxicos de la lengua nativa y la lengua meta, y que hay evidencia del efecto de la lengua nativa aun si no hay una similitud evidente entre ambas (pp.47, 62).

En este punto es posible trazar una línea de enlace con el modelo parasitario de Hall (1993), cuya afirmación principal es que la mayor parte del vocabulario de la L2 se aprende mediante las conexiones establecidas con las palabras de la L1, es decir, la entrada léxica de la L2 está conectada al marco de representación de su equivalente de traducción en el léxico mental de la L1 (p.ej. en el caso de los cognados, el vínculo es en el nivel formal, donde pronunciación y ortografía se empalman; en el caso de nuevos conceptos, las conexiones evitarán por completo el léxico mental de la L1) (pp.1-3).

En dicho modelo, el vocabulario de la L2 se aprende y se almacena usando la estructura de la L1 ya existente en el léxico mental. Los dos principios regentes en este modelo son el de economía, por el cual en lugar de construir un almacén completamente nuevo para el conocimiento de la L2, el aprendiz utiliza el que ya tiene, y el de acomodo, por el cual aunque aparezca nueva información, ésta se retiene más fácilmente si es acomodada en las estructuras ya existentes (p.5).

Por otro lado, un aspecto de crucial importancia para esta investigación es el relacionado con la pregunta que Kroll y Stewart (1994) plantean en su estudio, acerca de si la dependencia de la L1 en las primeras etapas de aprendizaje de una segunda lengua, puede ser superada al adquirir conocimientos suficientes y automaticidad en ésta. Los resultados obtenidos sugieren que esto no ocurre así, en virtud de que el desempeño de un grupo de bilingües altamente suficientes (holandés-inglés), demostró el uso de conexiones léxicas directas para traducir de la L2 a la L1, mientras que la traducción de la L1 a la L2 evidenció

la necesidad de mediación conceptual. En otras palabras, dos formas (o direcciones) distintas de traducción reflejan dos rutas distintas de traducción: de L2 a L1 la ruta es léxica y por tanto, más directa y rápida que la traducción de L1 a L2, que requiere mediación conceptual y, en consecuencia, es menos rápida. (Kroll & Stewart, 1989, citados en Kroll & Stewart, 1994). Tales descubrimientos continúan siendo foco de debate, puesto que otras investigaciones llevan a pensar que el procesamiento conceptual está disponible directamente para la L2, tanto para los bilingües suficientes como para los aprendices (p.157).

Otra noción pertinente para la explicación de las influencias entre lenguas es el de modo de lengua (*language mode*) propuesto por Grosjean (2001), que se refiere al nivel o estado de activación y control de las lenguas del bilingüe¹² y el procesamiento de éstas. De acuerdo con la definición, un bilingüe elige (inconscientemente) qué lengua usar (con base en factores como la situación, el propósito, el contexto, entre otros) y determina cuánto de la otra lengua necesita; si ésta no es requerida, entonces no será activada y, si por el contrario, si es necesitada se activará, pero en un grado menor que la lengua principal que haya sido elegida. Esta noción del modo de lengua se presenta como un continuo cuyos extremos están representados por el modo bilingüe y el monolingüe, entre los cuales existen varios puntos intermedios e interferencias dinámicas (desviaciones de la lengua que se está usando debido a la influencia de la lengua desactivada). En el modo monolingüe, el individuo bilingüe desactiva una lengua (aunque nunca totalmente), y en el modo bilingüe,

¹² El término *bilingüe*, para evitar enfrascarse en discusiones problemáticas, debe entenderse aquí en oposición a *monolingüe*, es decir, para referirse al individuo que ha desarrollado habilidades comunicativas en dos lenguas y no sólo en una.

escoge una lengua base, activa la otra lengua y recurre a ella de vez en cuando en forma de préstamos o de cambios de código¹³ (Grosjean, 1989, p. 2, citado en Grosjean, 2001).

Según Grosjean (2001), varios factores son los que ayudan al hablante u oyente bilingüe a colocarse en algún punto particular del continuo, como participantes, actitudes, situación, contexto propósito, entre otros, y por ello, es posible alcanzar diferentes posiciones según las distintas combinaciones de elementos, de ahí que el modo monolingüe pueda encontrarse cuando el interlocutor o la situación es monolingüe y los demás factores requieran que sólo una lengua sea hablada y la otra, excluida (p.ej. cuando un bilingüe está hablando o escuchando a un monolingüe). Si un individuo bilingüe lee un libro escrito en cierta lengua o ve un programa de televisión en una sola lengua, entonces, muy probablemente se encuentra en modo monolingüe; en cambio, dos bilingües que comparten las mismas lenguas y acostumbran mezclarlas al interactuar, posiblemente se encuentran en un modo bilingüe (pp. 3-5).

Los efectos de cada modo de lengua varían en el comportamiento lingüístico, es decir, afectan de distinta forma la recepción y la producción. Por ejemplo, en este último caso, el bilingüe elige primero la lengua base y cuando es necesario, hace uso de la otra lengua (lengua huésped) a través de cambios de código y préstamos.

De acuerdo con Grosjean (2001, p. 6), el cambio de código es un cambio completo a la otra lengua por una palabra, una frase u oración, mientras que el préstamo, implica tomar un morfema, una palabra o una expresión corta de la lengua menos activada y adaptarla morfosintácticamente (a veces también fonológicamente) a la lengua base; el préstamo puede abarcar tanto la forma como el contenido de la palabra (*nonce*

¹³ *Borrowings and code-switchings*

*borrowings*¹⁴) o simplemente el contenido (*loan shifts*¹⁵). Según el grado de activación de ambas lenguas en el modo bilingüe, no sólo pueden ocurrir cambios de código y préstamos, sino también cambios de lengua base más o menos frecuentes (la lengua menos activada se convierte en la lengua base y viceversa). De acuerdo con Grosjean (2001) se ha propuesto recientemente que, tal vez la otra lengua nunca queda desactivada de manera total en el modo monolingüe, aunque tampoco llega a alcanzar el mismo nivel de activación de la lengua base en el modo bilingüe. La evidencia para la ausencia de desactivación total son las interferencias dinámicas (desviaciones pasajeras causadas por la influencia de la lengua desactivada) aun en situaciones monolingües. La activación desigual de las lenguas en el modo bilingüe se explica porque la lengua base rige el proceso de producción y por tanto, es usada más que la otra (p. 6).

Sin embargo, también se habla de excepciones y son éstas quizá, las más significativas para este estudio, puesto que las dos lenguas que se usan al momento de traducir podrían compartir el mismo nivel de activación, ya que ambas se necesitan en la misma medida: la entrada de información es en una lengua, y la salida, en la otra (p. 9). Como bien apunta Grosjean (2001), es difícil llegar al meollo del asunto terminológico (interferencias, préstamos, cambios de código...) si antes no se toma en cuenta el modo de lengua en el que se encuentran los bilingües y los aprendices en la situación de estudio. Además, de manera general concluye que un contexto bilingüe puede ser un factor que

¹⁴ Poplack, Wheeler & Westwood (1989) postulate that certain language typologies produce "nonce borrowings", single lexemes that are not established loans, but borrowed at the spur of the moment.

¹⁵ Tipo de préstamo que consiste en usar un término con un significado proveniente de un término morfológicamente similar en otra lengua: i.e. *magasin*: 'storeroom'-'magazine' (German-English); *fattoria*: 'farm'-'factory' (Italian-English); *grosería*: 'ruse remark'-'grocery store' (Portuguese-English); *apply*: 'solicitar'-'aplicar' (inglés-español); *assume*: 'asumir'-'suponer'; *demanding*: 'demandante'-'exigente'. Clyne, 1967.

induzca el modo bilingüe y por tanto, la mezcla de las lenguas (p.15). Paradis (1981) coincide entonces con Grosjean, en que no es fácil distinguir entre los fenómenos de influencia interlingüística y los de cambio de código, debido a que ambos son resultado del funcionamiento del sistema de producción en un mismo hablante (p.138).

Lo discutido anteriormente acerca de la ocurrencia de estos fenómenos lingüísticos es aplicable no sólo a las situaciones en las que se hace uso oral de las lenguas, sino también a aquéllas en las que el uso de éstas es escrito, como en el caso de la traducción, terreno hacia el cual es posible extender dichas reflexiones.

Los puntos desarrollados anteriormente pueden resumirse como sigue:

- El fenómeno de contacto y/o interacción entre las lenguas de un hablante ha sido descrito de diversas formas (*transferencia, interferencia*)¹⁶ en diferentes momentos; sin embargo, una forma teóricamente más neutral y menos restrictiva de describir el mismo fenómeno es empleando el término *influencia interlingüística*¹⁷.
- Dicho término trata el fenómeno de manera más incluyente, ya que no hace referencia únicamente a la influencia de la lengua nativa y no necesariamente es considerado como un retroceso en la adquisición.
- Al igual que la transferencia, la influencia interlingüística concierne tanto al aspecto de la adquisición, como a los de competencia y actuación¹⁸.
- Otras nociones asociadas con la equívoca transferencia son las de *interlenguaje, préstamo, psicotipología*.

¹⁶ *transfer, transference, interference*

¹⁷ *crosslinguistic influence*

¹⁸ *acquisition, competence, performance.*

- Tanto el *modelo parasitario* (nivel léxico) como el *modo de lengua* aportan bases teóricas para explicar en cierta medida, de qué manera(s) ocurre la influencia interlingüística y qué factores la motivan.

2.4 El concepto de “error”

Es importante aclarar que la intención de este estudio no es el análisis de errores vistos como tales, sino más bien el entendimiento de éstos desde una perspectiva más neutral, es decir, concebidos como tipos de influencia originados por el contacto entre las lenguas involucradas en la traducción. Sin embargo, es necesario mencionar que el concepto de “error” ha sido definido de diferentes maneras en diferentes momentos y desde diferentes enfoques; por ejemplo, para el conductismo (anterior a los años sesenta) el “error” era una manifestación que debía atacarse y evitarse; el aprendizaje ocurría sólo si al responder a los estímulos externos, se recibía un reforzamiento apropiado que permitiera la creación de buenos hábitos, de ahí que el error fuera visto entonces, como la respuesta equivocada a esos estímulos y en lugar de reforzarla, había que corregirla de inmediato. Más adelante, tanto en la lingüística aplicada como en la enseñanza de segundas lenguas, el error deja de ser interpretado como un indicio negativo y se convierte en un elemento con una función importante por desempeñar.

Aquella primera visión tuvo un efecto palpable en el aula de lenguas, donde los maestros optaron por enfocarse en ejercicios memorísticos con los que los aprendices pudieran adquirir las formas de la lengua meta; por tanto, intentaron favorecer la creación de patrones “correctos” en la mente del aprendiz y esto sólo se conseguía corrigiendo el error en el momento en el que era cometido, ya que debía ser combatido para que no obstaculizara el proceso de aprendizaje.

Dicha creencia sobre el aprendizaje fue descartada gracias a que, a partir de diversas contribuciones en la investigación (como las de Chomsky 1957, 1959, en respuesta a las propuestas conductistas de B.F. Skinner), se supo que el ser humano, lejos de iniciar su aprendizaje en un estado mental donde el conocimiento es nulo, debía de contar en cambio, con un mecanismo innato que le permitía aprender la gramática de su lengua. Tal facultad se convertía de manera creciente, en el objeto de estudio de la lingüística.

Esta racionalización sobre el lenguaje propició una mirada más cognitiva y menos conductista hacia el aprendizaje de las lenguas y en consecuencia, los maestros concentraron sus esfuerzos en ejercicios en los que los aprendices pudieran hacerse más conscientes de las reglas gramaticales (aprendizaje deductivo).

Dentro de la lingüística aplicada, el cambio de perspectiva provocó un mayor interés en la capacidad de formación de hipótesis que el aprendiz desarrolla a medida que adquiere la competencia bilingüe necesaria para comunicarse. Un concepto que desafió entonces la investigación, fue precisamente el de “interlenguaje” (Selinker, 1983)¹⁹.

Durante los años setenta y ochenta, una ola de publicaciones dejó ver primero, una gran atención puesta sobre el análisis de errores, que paulatinamente pierde fuerza hasta convertirse en una crítica constante tanto del enfoque como del método.

Sin embargo, para ir a la raíz del análisis de errores es necesario remontarse al análisis contrastivo (1940-1960), que es uno de sus antecedentes. Éste consistía en la comparación sistemática de dos lenguas y estaba motivado por el deseo de extrapolar tanto las similitudes como las diferencias existentes entre dos sistemas lingüísticos (lengua nativa

¹⁹ En la hipótesis de interlenguaje dentro de la adquisición de segundas lenguas, los errores funcionan como indicadores de diferentes niveles intermedios y son herramientas pedagógicas o bien, metodológicas empleadas en el diagnóstico y la evaluación del proceso de adquisición (Spillner, 2003).

y lengua meta). Se creía firmemente que esto tendría como resultado una instrucción eficaz y según Fries (1945), un material de aprendizaje efectivo sería aquel que estuviera basado en una comparación paralela entre la descripción científica de la lengua meta y la descripción de la lengua nativa del aprendiz.

Para Lado (1957), la importancia del análisis contrastivo en el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas, residía en el efecto que la lengua del aprendiz ejercía, dada la tendencia de éste a transferir formas y significados de su lengua y cultura nativas, a la lengua y cultura metas. La posición que Lado asume llega a convertirse en blanco de críticas al afirmar que aquellos elementos similares a la lengua nativa del aprendiz, serán fáciles de adquirir y los diferentes, le significarán una mayor dificultad. En otras palabras, la idea de que las diferencias lingüísticas permitirían predecir las dificultades en el aprendizaje, derivó en la hipótesis de análisis contrastivo según la cual, donde las lenguas fueran similares ocurriría la transferencia positiva, y donde hubiera diferencias, la transferencia sería negativa.

Es Corder (1967) quien marcó un cambio de paradigma en la lingüística aplicada al subrayar la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje y dirigió el énfasis puesto en la enseñanza, hacia dicho proceso, al proponer que las estrategias de un aprendiz de L2 son generalmente, las mismas que emplea en su L1 (lo cual no implica que el orden de adquisición de la L1 y la L2 sea el mismo); así, la clasificación de errores que lleva a la identificación de las estrategias adoptadas por el aprendiz, podría dar luz acerca de la adquisición de una segunda lengua. De este modo, Selinker (1992) ve la ocurrencia de los errores como un mecanismo imprescindible al que “recurre” el aprendiz precisamente para aprender, y señala dos contribuciones relevantes de Corder respecto a los errores: la primera, que no son aleatorios, sino sistemáticos; y la segunda, que no son negativos ni

interfieren en el aprendizaje de una lengua meta, sino por el contrario, son un factor positivo y necesario que indica que el aprendiz prueba sus hipótesis. Los trabajos realizados a partir de este momento, enmarcan los estudios posteriores dentro del aprendizaje de segundas lenguas.

Por otro lado, en la enseñanza de las lenguas extranjeras el “error” ha sido visto como “una trasgresión involuntaria, generalmente motivada por una interferencia de la lengua materna del aprendiz”. Actualmente es visto más bien como un signo de aprendizaje o bien, de acuerdo con Spillner (2003), es información que debe ser tomada en cuenta.

Como estrategia didáctica, el error propicia la conciencia metalingüística en tanto implica un examen de la lengua (nativa o extranjera), el reconocimiento de disfuncionalidades, la generación de alternativas y por tanto, la evaluación y la corrección (Olano,s.f.).

Nord (1999), desde el enfoque funcionalista, define el error como el “*no cumplimiento del encargo de traducción con respecto a un determinado factor funcional relevante*” (REF) y ve en la evaluación de errores un instrumento didáctico. La clasificación de errores propuesta por Nord (se muestran sólo algunos ejemplos, ya que en realidad, cada categoría incluye más aspectos) comprende: a) errores pragmáticos (p.ej. realidades culturales), b) errores culturales (p.ej. convenciones estilísticas) y c) errores lingüísticos (p.ej. falsos amigos), además de tomar en cuenta la violación de normas lingüísticas en la lengua meta. La puntuación para cada uno de éstos depende del efecto que el error tiene sobre la funcionalidad.

En estudios realizados acerca del origen de los errores en la traducción basados en el enfoque funcionalista de Nord como el de Cruces (s.f.)²⁰, se documentan por frecuencia de aparición, los siguientes tipos de error: a) los relacionados con la desviación del sentido del texto original al texto traducido (TO → TT): afectan el proceso de atribución de sentido a un texto y se originan en la etapa de reformulación del TT; en consecuencia, se generan rupturas de coherencia (por falta de conocimiento de la cultura en la cual se inserta el TO, por manejo inapropiado de los medios de expresión en la lengua fuente que entorpecen la comprensión del sentido y por decodificación gramatical deficiente del TO), inadecuación de términos (por mala elección de los varios significados posibles de un término, por desconocimiento léxico, por falta de respeto a las condiciones de enunciación esperadas para el TT), reformulaciones literales (de construcciones idiomáticas, frases hechas, metáforas lexicalizadas, por falta de conocimiento de la lengua fuente, por falta de empleo de todos los recursos necesarios para elucidar el sentido de un segmento difícil de interpretar) y combinaciones léxicas no aceptadas en la lengua meta (por el conocimiento insuficiente de las reglas ortográficas, gramaticales y léxicas de la lengua original). A su vez, cada una de estas subcategorías son descritas en el estudio referido; sin embargo, no se considera necesario aquí detallarlas con mayor minuciosidad.

Por otro lado, el baremo de corrección propuesto por Hurtado²¹ ofrece una clasificación más compleja, que incluye: I) Inadecuaciones que afectan la comprensión del texto original, categoría que incluye el contrasentido (CS) por desconocimiento lingüístico (CSL) o extralingüístico (temático o cultural) (CSEXT); el falso sentido (FS) por

²⁰ Estudio llevado a cabo a partir de un corpus de traducciones realizadas a final de curso en los últimos dos años por alumnos de primer y cuarto cursos de Traducción e Interpretación de la Universidad de Vigo, España.

²¹ Remitirse a la sección de Bibliografía y referencias.

desconocimiento lingüístico (FSL) o extralingüístico (FSEXT); el sinsentido (SS) incomprensible (Ssa) y falta de claridad (comprensión deficiente) (SSb); adición innecesaria de información (AD); supresión innecesaria de información (SUP); alusiones extralingüísticas no solucionadas (EXT); no mismo sentido (NMS) (matiz no reproducido, exageración / reducción, concreto / abstracto- abstracto / concreto, ambigüedad); inadecuación de variación lingüística, inadecuación de registro lingüístico (formal / informal), falta grave (RL), inadecuación de dialecto social (DS), inadecuación de dialecto geográfico (DG), inadecuación de dialecto temporal (DT), inadecuación de idiolecto (ID); II) Inadecuaciones que afectan la expresión de la lengua meta: ortografía y puntuación; gramática: morfología, sintaxis (GR), errores (GRa), usos no idiomáticos (abuso de la pasiva, de pronombres personales de sujeto) (GRb); léxico (LEX): barbarismos, calcos (LEXa); usos inadecuados (registro inadecuado, regionalismos (LEXb), falta de exactitud; textual (TEXT): incoherencia, falta de lógica (TEXTa); mal encadenamiento discursivo, uso indebido de conectores (TXTb); estilística (EST), formulación no idiomática, calco (ESTa): formulación defectuosa, formulación imprecisa, formulación poco clara, falta de eufonía (ESTb): estilo “pesado” / “telegráfico” (no idiomáticos y no presentes en el original), pleonasmos o repeticiones innecesarias, estilo “pobre” (falta de riqueza expresiva); III) Inadecuaciones funcionales: inadecuación a la función textual prioritaria del original (NFT), inadecuación a la función de la traducción (NFTR); IV) Aciertos : buena equivalencia (BIEN), muy buena equivalencia (MUY BIEN).

No obstante los ejemplos anteriores, en esta investigación se intenta una perspectiva más neutral de este tipo de análisis en tanto la actuación²² de los aprendices de nivel avanzado se piensa como un producto inacabado, si bien no completamente erróneo,

²² *Ejecución, realización o performance.*

tampoco equiparable al del hablante nativo (Lennon, 1991). En consecuencia, como se ha advertido, se habla aquí de tipos de influencia interlingüística en lugar de “errores”, que han sido categorizados en ocho tipos (polisemia, desviación de significado, traducción literal, sujeto (no) nulo, falso cognado, influencia morfológica, gramatical, imprecisión ortográfica, puesto que la identificación de tales tipos de influencia será útil para observar las posibles tendencias o patrones de un grupo específico de aprendices en el proceso de traducción. Es necesario recordar que éstos no son de ningún modo, los únicos tipos de influencia que pueden ocurrir en la traducción y tampoco los únicos que se deben a la influencia interlingüística, sino sólo los que fueron seleccionados por su frecuencia de aparición. La categorización anterior responde a las necesidades específicas del estudio y no puede ser generalizada, ya que normalmente en otras clases de traducción, tales tipos de influencia quizá no se considerarían como erróneos, dado que comúnmente los “errores” que el maestro espera encontrar en los textos traducidos corresponden a una clasificación más general (de contenido, de expresión y de forma, éstos últimos se presentan más bien en interpretación).

2.5 La competencia de traducción

Por último, uno más de los conceptos que serán útiles para los fines de este estudio es el concerniente a la competencia de traducción. Al discutir sobre ésta, Schäffner (2000) apunta que el término “competencia de traducción” y las sub-competencias de este término son asociados con frecuencia a otros conceptos y cualidades que son vistos como requisito para la tarea de traducción, sobre todo, los siguientes: conocimiento, habilidades,

conciencia, dominio. Visto de esta forma, el término “competencia”²³ actúa entonces como un término aditivo, para todas las habilidades de actuación²⁴, que parecen un tanto difíciles de definir; así, resulta evidente que comprende varios elementos y habilidades para llevar a cabo tareas específicas y detalladas, que a la vez están basadas en el conocimiento; este conocimiento (“declarativo”, saber qué) se aplica con base en la evaluación de varios factores que afectan la situación de traducción, por ejemplo, la conciencia de la situación comunicativa, del propósito de la actividad traductorial, etc., (conocimiento operativo, *knowing why and how to*). La habilidad de hacer uso de estos conocimientos y aplicarlos tiene relación con la conciencia, que podría ser descrita en términos de una toma de decisión consciente o de competencia de transferencia (p. 10).

Smith y Klein-Braley (1989) no aluden de manera directa a tal concepto (competencia de traducción), pero refieren de manera general que, durante el proceso de traducción, el traductor hace un uso consciente de su conocimiento lingüístico y cultural para poder tomar las decisiones adecuadas con el fin de producir un texto satisfactorio (p. 15). Toury (1984, citado en Campbell, 1988) en cambio, es más específico en tanto sugiere que la competencia de traducción es una facultad innata en los individuos bilingües y que comprende precisamente, habilidades bilingües e interlingües, como la competencia de transferencia (p. 6). Este argumento se fortalece ante la evidencia de que, de acuerdo con (Hall, 1993), el conexionismo léxico es innato, así que la traducción léxica es consecuencia automática de la arquitectura mental innata.

Bell (1991, citado en Campbell, 1998) por su parte y de manera inclusiva también, propone tres maneras de caracterizar la competencia del traductor: una es la “competencia

²³ *Competence* (the speaker-hearer’s knowledge of his language) vs. *performance* (the actual use of the language in concrete situations) (Chomsky, 1965; citado en Jackendoff, 2002, p. 27)

²⁴ *Performance, ejecución o realización.*

bilingüe ideal” que concibe al traductor como un sistema de ejecución idealizado y perfecto; otra es la que lo caracteriza como un ‘sistema experto’ poseedor de una base de conocimientos y un mecanismo de inferencia; y por último, la de “competencia comunicativa”, que comprende a su vez cuatro elementos: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. (pp. 4-5).

Por otro lado, Hewson y Martin (1991, citado en Campbell, 1998) presentan una tipología diferente y más amplia con la que definen diversos tipos de competencia, por ejemplo, “competencia interlingüística adquirida”, entendida como “...competence in at least two linguistic systems and a certain knowledge of the L[anguage] C[ultures] associated with them” (p.5); “competencia disimilativa”, incluye la aptitud para generar y desemejar afirmaciones homólogas y una aptitud para definir y recrear normas socio-culturales; y ‘competencia transferida’, que no es una posesión del traductor, sino toda la competencia disimilativa que ha sido acumulada y que concierne a los auxiliares de traducción como algunos métodos, diccionarios, bancos de datos y sistemas expertos. (p.5).

Pym (1992, citado en Campbell, 1998), en otra línea, sitúa la competencia de traducción dentro de una suerte de marco conductual, puesto que incluye la habilidad de generar una serie de textos-meta (texto-meta 1, texto-meta 2, texto-meta n) de más de un término viable para un texto fuente, y la habilidad para seleccionar sólo uno de estos textos-meta de manera rápida y para proponerlo como un sustituto del texto fuente para un fin y un lector específicos (p. 6).

Otra amplia e inclusiva definición de competencia de traducción es la que propone Neubert (2000). Desde su perspectiva, ésta es vista como un conocimiento exigido en varias áreas, que comprende por lo menos, el conocimiento de las lenguas, de las culturas y del campo específico, y describe cinco parámetros o sub-competencias de la competencia

de traducción: competencia de la lengua, del texto, del tema, de la cultura y de transferencia (p. 9).

Presas (2000) por su parte, argumenta que el desarrollo de la competencia de traducción consiste fundamentalmente en tres tipos de procesos: (1) la adquisición de competencias no pre-existentes; (2) la reestructuración de competencias ya existentes para facilitar la competencia de transferencia y, (3) la adquisición de competencia estratégica. Presas demuestra en su estudio que “...neither the acquisition of psycholinguistic skills of transfer competence in general, can be reduced to simply improving bilingual competence”, (Presas, 2000:30) y concluye que el desarrollo de la competencia de traducción requiere, por un lado, la especialización de ciertas habilidades psicolingüísticas del individuo bilingüe y la reestructuración de ciertos mecanismos, y por otro, la adquisición de otros tipos de conocimiento y habilidades²⁵, además de las meramente lingüísticas (p. 30).

En lo que respecta a la enseñanza de la traducción, Elena (2001) opina que el objetivo general de ésta debe ser el desarrollo de la competencia traductora, entendida como la “suma de conocimientos y destrezas que abarcan varios campos de aprendizaje como son el dominio de la lengua, de la cultura, de la capacidad contrastiva y de la utilización de los medios auxiliares necesarios para la traducción” (p.13). Lo anterior supone que el alumno cuenta con conocimientos y aptitudes que ha de expandir y ejercitar a medida que adquiere hábitos procedimentales, que consisten en saber plantear una estrategia y aplicar las técnicas apropiadas para llegar a una buena traducción. (p.13).

Ahora bien, desde un enfoque social constructivista, no es suficiente que el traductor (profesional) tenga un alto nivel de competencia de traducción o de la lengua

²⁵ Puede pensarse por ejemplo, en el conocimiento del mundo (*world knowledge*), de diversos referentes culturales, habilidad para la investigación, entre otros.

extranjera o bien, de su lengua nativa; se trata más bien de que su perfil esté configurado por todos estos rasgos. Ser traductor profesional implica no sólo tener habilidades específicas para producir un texto aceptable en una lengua partiendo de un texto en otra lengua, sino también formar parte de varias comunidades (p.ej. grupos de hablantes de varios idiomas que se especializan en campos técnicos, usuarios de herramientas tradicionales y de nuevas tecnologías para fines profesionales de comunicación entre lenguas). De acuerdo con Kiraly (2000), las habilidades para entender un texto escrito dirigido a lectores especializados y para producir textos que sean empleados por ellos, se adquieren al formar parte de las comunidades a las que aquéllos pertenecen, es decir, el traductor debe ser capaz de comunicarse en comunidades paralelas de expertos situadas en comunidades lingüísticas diferentes. (p. 13).

Kiraly (2000) concluye que traducir no significa conocer la traducción exacta de palabras, frases o textos, sino saber usar las herramientas y la información para crear textos que sean aceptados como buenas traducciones por las comunidades involucradas. En otras palabras, la competencia de traducción en la perspectiva social constructivista, se refiere a saber cómo llevar a cabo el trabajo cooperativo dentro de comunidades de traductores y expertos en diversas materias para así desempeñar un trabajo colaborativo, adecuar normas, conocimientos y convenciones, y contribuir al diálogo evolutivo entre tales comunidades. (p. 13).

Actualmente, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*²⁶ (documento del Consejo Europeo), dentro de los elementos que la enseñanza-aprendizaje de una lengua debe considerar, refiere en general cuatro grandes categorías divididas en otras sub-categorías: el primer apartado de esta

²⁶ Remitirse a la sección de Bibliografía y referencias.

categoría es el que agrupa las competencias, dentro de las que se encuentran las generales, por ejemplo, el conocimiento declarativo (saber), integrado a la vez por el conocimiento del mundo, el sociocultural y la conciencia intercultural); las destrezas y habilidades (saber hacer) que pueden ser sociales, de la vida, profesionales y de ocio; las interculturales, que incluyen la capacidad de relacionar la cultura de origen con la extranjera, la sensibilidad cultural y el uso de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura originaria y la extranjera, y la capacidad de superar estereotipos y resolver malentendidos y situaciones interculturales conflictivas; competencia existencial (saber ser: actitudes, valores, motivación, creencias, estilos cognitivos, personalidad) y capacidad de aprender (saber aprender: reflexiones sobre la lengua, la comunicación, el sistema fonético, destrezas de estudio y heurísticas²⁷). El segundo apartado de esta categoría es la concerniente a la competencia comunicativa de la lengua, que se divide en competencia lingüística (subdividida en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica²⁸); competencia sociolingüística (marcadores lingüísticos, cortesía, registro, dialectos y acentos, sabiduría popular) y pragmática (competencia discursiva y competencia funcional). La segunda categoría se refiere a las actividades lingüísticas (percepción, producción, interacción, mediación); la tercera, a los ámbitos, cuyo primer apartado incluye diferentes tipos (público, privado, educativo, entre otros), que son descritos en el segundo. Finalmente, la cuarta categoría comprende tareas, estrategias y textos con su respectiva descripción.

²⁷ Se entienden como destrezas de descubrimiento y análisis.

²⁸ Comprende el conocimiento de las convenciones ortográficas; la capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación; el conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación; la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto. Ver sección de Bibliografía y referencias.

El documento mencionado lleva la intención (quizá implícita aún) de hacer reflexionar sobre la traducción como un componente de gran peso en el dominio de un idioma, en virtud de que la mediación (traducción e interpretación) entre lenguas forma parte esencial de la dinámica mundial, y de plantear el desarrollo de competencias (justamente como la de traducción) que doten al individuo de facultades para desenvolverse de manera eficiente en ámbitos multiculturales.

Actualmente, a partir de la difusión del documento mencionado, la traducción ha empezado a ser vista como la quinta de las habilidades comunicativas²⁹, es decir, como una de las competencias esenciales que cualquier estudiante de lenguas debe desarrollar; en consecuencia, su papel dentro de la enseñanza de lenguas también comienza a ser ponderado. Asimismo, tal documento, encaminado al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, se convierte en un recurso más para la realización de actividades de mediación en el salón de clases al proponer diversas formas de integrar la competencia de traducción en el aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, resulta fundamental abordar el concepto de competencia intercultural, que bien podría considerarse como un componente esencial de la competencia de traducción. De acuerdo con el *Center of Intercultural Competence*³⁰, la enseñanza intercultural de lenguas reconoce que la lengua y la cultura están entrelazadas y que la enseñanza debe entonces, favorecer el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante, esto es, que sean capaces de entender su propia situación cultural, los límites de la lengua meta, y que puedan tomar parte dentro de otras culturas. Otro principio básico de la competencia intercultural es el que atiende al reconocimiento de las diferencias de

²⁹ Las cuatro son básicas son hablar, escuchar, leer y escribir.

³⁰ Consultado en <http://www.cicb.net/Espanol/espanol.php>

lengua, comportamiento y valores; de tal modo, las actitudes enfrentan el desafío de aceptar que el otro tiene la libertad y el derecho de ser diferente sin importar la propia opinión. Llegar a comprender estas ideas es una condición de la competencia intercultural.

Para Byram (1977)³¹ la competencia intercultural es la capacidad para interactuar en una lengua extranjera con personas de otros países y culturas, es decir, poder negociar un modo de comunicación conveniente para ambos interlocutores. Así, el conocimiento de la otra cultura está ligado a la competencia lingüística a través de la habilidad de usar la lengua de manera apropiada y con conciencia de los significados y valores específicos de la lengua. Por consiguiente, la función del maestro de lenguas, sin importar el curso del que se trate (incluyendo el de traducción), debe ser proveer a los aprendices de los medios para analizar su propia cultura, entenderla y relacionarla con el entorno social de sus interlocutores; de igual manera, es necesario que el maestro se convierta en aprendiz de la cultura y sepa identificar el factor cultural (Crozet & Liddicoat, 1999)³².

De lo anterior se deriva que el traductor, además de sus distintas habilidades y su sensibilidad a los varios tipos de diferencias, su conciencia y aceptación de éstas, debe poseer un conocimiento creciente de la lengua y la cultura metas para poder llegar de la manera más apropiada, a sus lectores.

Como es evidente, la competencia de traducción es caracterizada de diferentes modos según el enfoque desde el cual sea vista: algunos autores toman en consideración no sólo el aspecto lingüístico, sino también el cultural; otros, ven la competencia de traducción como elemento inherente al conocimiento de otra lengua. Sin embargo, el rasgo común a

³¹ Ver sección de Bibliografía y referencias.

³² Ver sección de Bibliografía y referencias.

todas estas definiciones es que se trata de una aptitud (ya sea innata o adquirida) que comprende varios factores y no puede ser descrita de manera simplista, sino como un todo complejo en virtud de que el traductor, de alguna manera, es en realidad, un “todólogo” en arduo e incesante trabajo de investigación y entrenamiento de habilidades.

2.6 Resumen de algunos estudios sobre la traducción en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Entre los estudios realizados de manera relativamente reciente y que se relacionan con los procesos de traducción, es posible ubicar el de Eckert (1996) en el cual se buscaban diferencias en la toma de decisiones al traducir, entre un grupo de estudiantes nativos (expertos) y un grupo de estudiantes no-nativos (no expertos). Al traducir, los efectos de tales decisiones eran palpables en los textos resultantes: los estudiantes empleaban organizadores gráficos para crear diagramas de flujo a partir de los cuales tomaban decisiones para traducir. El análisis de resultados mostró diferencias significativas entre los niveles de suficiencia de los alumnos y los procesos usados para traducir materiales, y reveló que dichos procesos de traducción son generalizables, al menos para dos niveles: expertos y no-expertos. El estudio también concluye que pueden derivarse algunas implicaciones para el desarrollo de técnicas de traducción automatizada (si se piensa por ejemplo, que el traductor debe ejercitar la habilidad de reconocer y elegir dentro de una variedad, las opciones que sean más apropiadas para cada uno de los textos que traduce).

El estudio de Hameed (1999) examina la validez de la hipótesis de Dulay, Burt y Krashen (1982) acerca de que “el uso de la traducción como técnica de “elicitación”³³ en la investigación en LE/SL (lengua extranjera, segunda lengua), incrementa la confianza del aprendiz en su primera lengua y en consecuencia, la proporción de ‘errores de interferencia’”. Las tareas de “elicitación” planeadas fueron, primero, la traducción de oraciones del árabe al inglés, y segundo, una serie de oraciones en inglés con espacios en blanco para ser llenados con el artículo definido ‘the’ en los lugares correspondientes. En ambas tareas se examinaron los “errores de interferencia” de los estudiantes al usar el artículo en inglés para averiguar si tales errores en la tarea de traducción rebasaban de manera significativa los de la tarea de llenar los espacios. Los sujetos del estudio eran estudiantes universitarios con diferentes niveles de suficiencia, pero equiparables en sus antecedentes socioculturales y educativos. Se utilizó la técnica de análisis de errores (mediante un conteo de frecuencia a partir de cuatro categorías diseñadas ex profeso)³⁴ para aislar los errores de interferencia. De acuerdo con esto, se realizó un análisis estadístico de los errores relacionados con la L1 en las dos tareas. Los resultados indicaron que la hipótesis de Dulay, Burt y Krashen, que asocia la traducción como técnica de ‘elicitación’ con que los estudiantes recurran a la L1, no es válida. Lo que revelaron fue que los sujetos del estudio cometieron de manera consistente, aunque no significativa, más errores de interferencia en la tarea de llenar espacios que en la de traducción. Sin embargo, con dos grupos de individuos, hubo notablemente más errores de interferencia en la tarea de traducir que en la de llenar espacios en blanco.

³³ *Elicitation* se refiere a una técnica de obtención de información que consiste en provocar o hacer evidente cierta respuesta o comportamiento en un individuo.

³⁴ Por ejemplo, artículo *the* correctamente insertado, artículo *the* incorrectamente insertado, artículo *the* correctamente omitido y artículo *the* incorrectamente omitido.

En otro estudio, la traducción es utilizada de manera distinta a la tradicional, puesto que es vista como una actividad relativamente comunicativa en la que la lengua puede practicarse en todos los niveles y dentro de un contexto significativo. La idea de Eadie (1999) es sugerir un marco de orientación para guiar la comparación de diferentes versiones en diferentes lenguas y ayudar así, a los maestros que no tienen suficiente conocimiento de la L1 de sus aprendices, por medio de un plan de clase que logre este fin. En este caso, la estrategia puesta a prueba fue la de *back-translation* (traducción en reversa: primero de la L2 a la L1 y luego, de vuelta a la L2). El objetivo es en la primera fase del plan, que los estudiantes recurran a sus habilidades de lectura de comprensión para llegar a la traducción y después, que escriban un párrafo guiado en la L2. En este plan, la L1 se convierte en un instrumento valioso para llevar a cabo la tarea en L2. Finalmente, la etapa de reporte es una oportunidad ideal para la práctica auditiva y oral en la L2 porque los estudiantes deben compartir sus resultados; además, las tareas cognitivas involucradas en esta lección, de acuerdo con Eadie (1999), ayudan a desarrollar la habilidad para aprender o recordar información nueva.

Otra variante de la aplicación de la traducción en la enseñanza es la que se realiza en los programas de CALL (computer assisted language learning)³⁵ con aprendices de nivel inicial. El estudio de Grace (2000) investiga el efecto de las traducciones de la segunda lengua a la primera, en estudiantes (hombres y mujeres) principiantes de francés que participan en este tipo de programas de aprendizaje. En particular, se examina si el acceso a la traducción a la L1 influye en el desempeño de aquéllos en exámenes de vocabulario, además de averiguar acerca del tiempo que los estudiantes invirtieron en buscar las

³⁵ CALL: (aprendizaje de lenguas asistido por computadora). Es un ejemplo del empleo de la computadora como un auxiliar en la enseñanza de segundas lenguas.

traducciones. El análisis de resultados reveló que, cuando a los estudiantes se les dieron exámenes de opción múltiple, no se encontraron diferencias relevantes entre los puntajes de retención inmediatamente después de la lección, ni dos semanas después. No obstante, todos mostraron mejor retención a corto que a largo plazo. Los resultados sugieren que los estudiantes pueden obtener ventajas de programas como el CALL, puesto que los provee de significados y les da la libertad de elegir la forma en que prefieren aprender de lecciones de este tipo.

En otro estudio, González, Rodríguez y Scott-Tennent (2001) intentan observar, medir y analizar los efectos de un programa prototípico de entrenamiento en la aplicación de tres tipos de estrategias de traducción³⁶ para resolver problemas específicos. Para los fines de ese estudio se eligieron tres tipos de problemas de traducción y se diseñó una metodología teóricamente ideal para enseñar estrategias de resolución. Posteriormente, se condujo un estudio piloto con dos grupos, uno experimental y otro de control, de estudiantes universitarios de traducción. Los del grupo experimental recibieron entrenamiento en las estrategias seleccionadas, mientras que a los del grupo de control no se les entrenó de ninguna forma. Finalmente, los resultados revelaron que después de un mes de entrenar a los estudiantes, éstos eran ya capaces de distinguir entre problema, estrategia y solución, de ahí que el 83% se declarara a favor de este tipo de práctica y sólo un 17%, en contra. Asimismo, la investigación mostró que algunos estudiantes empleaban las estrategias desde antes de que les fueran enseñadas, es decir, las habían adquirido sin necesidad de explicitación. De manera adicional, se encontró que algunas de estas estrategias pueden ser aplicadas con más frecuencia y mejor, según el tipo de texto en

³⁶ Tipos de estrategia: a) para superar la falta de correspondencia léxica directa en el nivel de las palabras; b) para superar la falta de correspondencia léxica directa por encima del nivel de las palabras, y c) para resolver problemas de coherencia y cohesión.

cuestión. Por último, los resultados sugieren que la aplicación efectiva de las estrategias contribuye a una mayor competencia de traducción de los estudiantes, particularmente en relación con las propiedades del texto meta.

Por otro lado, Cohen y Brooks (2001) exploran un acercamiento alternativo a la redacción de ensayos cortos en tareas de evaluación. Treinta y nueve estudiantes de francés realizaron dos tareas de escritura de ensayos: una, escribir directamente en francés; otra, escribir en la L1 y luego traducir al francés. Dos tercios de los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en la tarea de escritura directa y un tercio, en la de traducción, en todas las escalas de valoración. Aunque no se encontraron grandes diferencias en la escala gramatical entre los dos tipos de redacción, sí las hubo en las escalas de expresión, transiciones y cláusulas. Los datos recolectados por medio de reportes verbales retrospectivos muestran que los estudiantes pensaban en inglés³⁷ mientras escribían en francés, lo cual sugiere que ambas tareas de escritura no eran necesariamente de naturaleza distinta. En virtud de que el estudio perseguía favorecer situaciones de escritura que los estudiantes suelen encontrar en la evaluación dentro del salón de clases, de los resultados se concluye que la escritura directa en francés como lengua meta puede representar la opción más efectiva para algunos aprendices cuando están bajo presión de tiempo.

En cuanto al uso de multimedia en el salón de clases, el estudio de Wei (2001), realizado con hablantes nativos del inglés y del japonés que estudian traducción del chino al inglés, intenta demostrar la utilidad de la traducción empleando la tecnología moderna, en

³⁷ Desde el punto de vista de la psicolingüística, no es posible que un individuo “piense en inglés” ni en ninguna otra lengua en virtud de que el proceso ocurre de manera inconsciente; el lenguaje sólo es entonces, el medio para traerlo a la conciencia. Los resultados de la investigación muestran que se piensa a través de conceptos, no de palabras, puesto que tanto los conceptos, como el lenguaje, se almacenan en la mente en módulos independientes. En otras palabras, alguien que aprende otra lengua no aprende nuevos significados (los conceptos o significados son los mismos independientemente de la lengua), sino otra manera de expresar esos conceptos (Jackendoff, 1987, 1997^a, citado en Jackendoff, 2002; Hall, 2003).

la enseñanza-aprendizaje del chino. Los retos principales para el maestro son superar la influencia negativa de la primera lengua de sus alumnos y luego, establecer la nueva competencia lingüística (L2). El proceso se facilita a través de un enfoque multimedia apropiado, en este caso, la “reconstrucción creativa de información”. La característica esencial de este modelo de trabajo es el uso de programas combinados para desarrollar diferentes habilidades en cada nivel de la lengua (sintáctico, semántico, fonológico, discursivo); la mayoría de estos programas usan un principio de correspondencia entre lenguas que promueve el contraste, la detección y la corrección de errores.

Recientemente, también se ha dado especial énfasis al hecho de que la traducción no es sólo lingüística sino también cultural, puesto que, esencialmente, es una forma de comunicación intercultural que echa mano de la competencia intercultural del traductor (Olk, 2002). El estudio reportado por Olk, cuya base es el protocolo de pensamiento en voz alta (think-aloud protocol), indaga sobre los procesos con los que lidian los estudiantes de lenguas de nivel universitario cuando se enfrentan a léxico cultural específico.

Uno de los principales problemas encontrados fue el de la fijación de parámetros cuestionables en el nivel de palabra, en detrimento de los procesos en el nivel textual. Dicho mecanismo de fijación parece estar ligado con la práctica docente, enfocada más bien, en la traducción de pequeñas unidades del texto. En el mencionado artículo, Olk sugiere formas en las que el estudiante puede manejar la dimensión cultural de la traducción.

Durante la realización del estudio, un proceso frecuente fue la evaluación de la transparencia formal de referencias culturales para el lector de la cultura meta; el mayor problema asociado con dicho proceso, fue el relacionado con las ocasiones en las que los estudiantes erróneamente confiaban en la alta transparencia de algunos elementos léxicos

porque tenían una hipótesis incorrecta del significado, ocasionado precisamente, por la fijación a elementos individuales sin tomar en cuenta el texto como un todo (Olk, 2002) (consecuencia en parte quizá, de una práctica de enseñanza centrada en micro aspectos y vista como un mero ejercicio gramatical y de vocabulario, y de la manera ‘natural’ de acercamiento de los estudiantes³⁸). Por consiguiente, los estudiantes padecen la falta de beneficios de esta actividad en términos de competencia intercultural, a pesar del potencial de la traducción para fomentar la conciencia sobre la forma en que la especificidad cultural de los textos puede ser mediada satisfactoriamente. El estudio concluye que la manera en que se usa la traducción en los cursos no promueve la conciencia del texto (en cuanto a conceptos y referencias culturales) y por consiguiente, la oportunidad para que los estudiantes adquieran competencia intercultural a través de ésta resulta un desperdicio.

3 Hipótesis de investigación

El ejercicio analítico, la revisión y la valoración del corpus, el recorrido metodológico y conceptual son etapas del proceso de investigación que permitieron llegar al planteamiento de las siguientes hipótesis³⁹:

1. Existe influencia interlingüística en ambas direcciones de traducción (de L1 a L2 y de L2 a L1).
2. La influencia interlingüística ocurre independientemente de la dirección de la traducción y del nivel de suficiencia, no así la frecuencia con que aquélla se presenta (la dirección de la traducción la condiciona de cierto modo).

³⁸ Es decir, la tendencia a suponer que la mayoría de las palabras similares de su L1 significan lo mismo en la L2. La existencia de estos equivalentes absolutos sólo ocurre en la mente de los aprendices principalmente, en las etapas iniciales del aprendizaje.

³⁹ Las hipótesis aquí señaladas se desarrollan en el Capítulo 4.

3. La influencia interlingüística tiene cierto efecto sobre la funcionalidad de la traducción.

CAPÍTULO 2

2. Metodología

2.1 Contexto y participantes

La recolección de los datos de este estudio se llevó a cabo en una universidad privada mexicana cuyo departamento de lenguas ofrece varios tipos de cursos, entre éstos, el de traducción. Se trata de un curso semestral al que asistieron estudiantes cuyas edades fluctuaban entre los 18 y los 24 años. De un total de diecinueve alumnos, ocho eran hablantes nativos del inglés (cuatro norteamericanos, cuatro ingleses) y uno, hablante nativo de coreano, pero con sueco e inglés como segunda y tercera lenguas respectivamente; el resto, hablantes nativos del español (diez mexicanos). Todos estaban realizando estudios de licenciatura en diferentes carreras. Los estudiantes de habla inglesa, por ejemplo, en las carreras de antropología, educación, relaciones internacionales, física y matemáticas, además de cursar materias como español y estudios latinoamericanos. Los hispanohablantes, en las licenciaturas de negocios internacionales, ingeniería industrial, música, ingeniería electrónica, ciencias de la comunicación, ingeniería en sistemas computacionales e innovaciones educativas.

Respecto al nivel de suficiencia de los estudiantes mexicanos, es necesario decir que al entrar a la universidad tienen la opción de presentar el examen de ubicación de inglés diseñado por los docentes de la institución. La puntuación necesaria para ubicarlos en cursos universitarios es 60. Si el puntaje obtenido es menor, el alumno debe tomar los cursos bimestrales de regularización conocidos como Módulos⁴⁰, que constan de tres niveles (principiante, básico e intermedio bajo) y tienen la función de preparar a los

⁴⁰ Modificados actualmente y red denominados Cursos Pre-universitarios.

estudiantes con conocimientos básicos de la lengua, para que posteriormente se inscriban en los cursos universitarios del mismo plantel Si el puntaje en este examen es mayor a 60 o bien, si el alumno prueba que en el examen de TOEFL⁴¹ alcanzó más de 400 puntos, entonces debe tomar los cursos universitarios, también planeados en tres niveles. El requisito fundamental para todos los alumnos es llegar hasta el último nivel y demostrar un manejo adecuado de la lengua en sus diversas manifestaciones.

A partir del tercer nivel, el alumno tiene la opción de tomar cursos de contenido (traducción, comunicación intercultural, civilización y cultura, entre otros) o bien, cursos de un tercer idioma, como francés, italiano, o alemán, de los cuales sólo se necesita estudiar un mínimo de dos niveles.

De manera similar, en el caso de los estudiantes extranjeros es necesario acreditar el nivel de español requerido por el curso que desean tomar, por ejemplo, el de traducción establece que con un nivel avanzado de español⁴² es posible hacerlo. Se intenta que tanto los niveles de español como los de inglés sean relativamente equiparables para que el nivel general de los estudiantes de la clase sea lo más “homogéneo” posible. Los exámenes empleados para ubicar a ambos grupos de hablantes nativos, de acuerdo con los criterios establecidos por la institución, se correlacionan con el nivel de suficiencia de aquéllos.

Este curso no tiene como finalidad formar traductores profesionales, sino más bien, presentar un panorama general de lo que implica la práctica de la traducción, así como entrenar a los aprendices en el uso activo de dos de las lenguas que conoce (con la práctica, el aprendiz empieza a entrenar su destreza para traducir) y favorecer el perfeccionamiento

⁴¹ Test of English as a Foreign Language: examen empleado institucionalmente en todo el mundo, para acreditar la suficiencia de los hablantes no nativos del inglés. Generalmente, la puntuación requerida para realizar estudios universitarios debe ser superior a 400.

⁴² Los niveles ofrecidos en los cursos de español son cuatro: básico, intermedio, avanzado y superior.

de las habilidades adquiridas en los cursos de lengua previos (hablar, escribir, escuchar y leer). El perfeccionamiento de habilidades se refiere en este caso, al desarrollo de la lectura de comprensión, la redacción, el vocabulario, la gramática, la pragmática, entre otros aspectos.

La evaluación del curso es integral (incluye tanto tareas en casa, como actividades en clase y en CAL⁴³, y un proyecto final) y para aprobar, la calificación mínima requerida es 7.5. Un porcentaje importante (50%)⁴⁴ del promedio global es el correspondiente a los exámenes, en total, tres. Éstos son la fuente de datos más relevante para el estudio debido a las condiciones en que son presentados, ya que los estudiantes no cuentan con ningún otro instrumento más que su conocimiento de las lenguas, inglés y español, y su competencia de traducción.

Para la corrección de las traducciones no hay un criterio fijo, es decir, cada maestro elige el que le parece más apropiado de acuerdo con sus intereses y objetivos. El profesor a cargo del curso de traducción creó, para la recolección de datos, una tabla de categorías para contabilizar los errores de cada alumno en cada una de las traducciones empleadas como exámenes. La revisión y corrección de los textos traducidos normalmente durante las sesiones de clase se hizo por vía electrónica, y en las ocasiones en las que hubo trabajo para realizar en casa, los alumnos entregaban sus textos físicamente para que la maestra los marcara. En este caso, el código de corrección (explicado por el docente al inicio del semestre) consistía en las mismas categorías que se empleaban para calificar los exámenes: OP, orden de palabras; AC, acentuación; MM, *missed meaning*; PREP, preposición; ART, artículo; ORT, conjunción y conectores; GRAM, gramática; VOC, vocabulario; PUNT,

⁴³ Centro de Aprendizaje de Lenguas: asistir a este centro para realizar tareas específicas asignadas por los maestros de todas las clases de lenguas es un requisito para poder aprobar cada curso.

⁴⁴ Para más detalles, ver apéndice correspondiente al sílabo o programa del curso.

puntuación; VT, *verbal tense*; VF, *verbal form*; CONC, concordancia; TD, traducción directa; AMB, ambigüedad; algunas otras categorías como *polisemia* y *neologismo*, fueron agregadas a partir del segundo examen. Los errores más penalizados fueron los de *missed meaning* (desviación del significado), *polisemia* y *gramática*, es decir, son las categorías con más alto valor y por lo mismo, las que restaron la mayor puntuación.

En general, existen varias formas de hacer la corrección de las traducciones, por ejemplo, tomando como base errores de contenido (alteran el sentido) y léxicos o lexicológicos (no siempre son tan relevantes). No obstante, como se dijo, en la práctica hay otras maneras de corregir traducciones y/o de determinar la calidad de una traducción. Sin embargo, el criterio de revisión y selección de tipos de influencia (no de errores *per se*) utilizado en este estudio fue independiente totalmente (quizá con algunas coincidencias) del criterio empleado por el profesor del curso.

2.2 Procedimiento

Para la recolección de los datos se emplearon todos los exámenes, es decir, con el fin de cumplir con los criterios de validez y *generalizabilidad* del estudio, no se seleccionó ninguna muestra debido al reducido número de alumnos y, por tanto, de exámenes para analizar.

El primer examen consistió en la traducción de un texto en español (extraído de una nota periodística en la misma lengua) titulado *Descomponen lluvia 95 semáforos al día*. El texto en inglés era un fragmento de una historia: *How to mend a broken relationship*. Tanto los hablantes nativos del español como los del inglés debían traducir ambos textos fuente a la lengua meta respectiva, es decir, el texto en inglés debía ser traducido al español por los hablantes del inglés y del español, y el texto en español, al inglés, también por los hablantes

nativos de ambas lenguas. Antes de comenzar el examen, el maestro dio instrucciones relacionadas con la manera de responder para que los estudiantes pudieran contar con una contextualización más rica (doble espacio interlineal en los textos meta, caligrafía clara, anotar sólo la matrícula en vez del nombre, utilizar tinta, guardar diccionarios y notas) y también hizo observaciones acerca de las palabras, nombres de organismos, y/o frases que consideró difíciles o desconocidos para los estudiantes, por ejemplo: *summoned the courage, growing up across the street; Operación de Tránsito, Secretaría de Seguridad Pública*; para palabras o frases como *delegaciones, dependencia, soportar, toparse con, dedicados*, el maestro les dio los respectivos sinónimos en la misma lengua para hacer más familiares los significados y evitar las confusiones.

El segundo examen fue similar al primero en cuanto a que también consistió en dos textos, uno en inglés y el otro en español, extraídos de la misma nota periodística aparecida en dos periódicos diferentes, en las respectivas lenguas. Todos los estudiantes debían traducir ambos textos en las dos direcciones (español-inglés, inglés-español). La decisión de dar a los estudiantes la misma nota informativa en ambas lenguas obedeció a la intención de facilitar el acceso a un vocabulario del que ellos podían valerse para producir un texto meta funcional⁴⁵ y apropiado para este contenido, en la lengua de llegada. La noticia de la que fue extraído el texto por traducir estaba relacionado con las actividades del líder palestino Yasser Arafat durante la semana en que la nota fue publicada. En la parte inferior de cada uno de los textos fuente, el maestro agregó un listado de términos con su traducción y/o explicación para facilitar la tarea, por ejemplo: texto en inglés: *drawn-*

⁴⁵ Como traducción funcional se entiende aquélla que no fuerza ni violenta las reglas de la lengua meta, es decir, aquélla que un hablante nativo de la lengua meta entendería naturalmente sin percatarse de que se trata de una traducción. Según Nord (1997), es aquélla que cumple con la función que tiene el texto fuente y que se respeta en la situación en la que se emplea.

demacrado, *in a daze*-estar aturdido, *Cabinet-Gabinete*, *Compound-recinto*, *West Bank-Cisjordania*, *to keep down his food*-retener la comida; texto en español: *amago de infarto*-mild heart attack, *rais*-significa presidente, pero el término se usa en inglés también.

En el tercer examen hubo una variante: los textos fuente eran diferentes, aunque ambos aludían al tema de la traducción. La mecánica de resolución del examen fue la misma que en los exámenes previos, excepto que por tratarse de fotocopias de los textos originales, se dio la indicación de traducir exclusivamente las partes escritas en “negritas” de cada texto.

Todos los exámenes de los estudiantes fueron revisados para detectar los tipos de influencia interlingüística al traducir en dos direcciones (inglés-español, español-inglés). Los ejemplos detectados fueron capturados para formar una base de datos de la cual se extrajeron los que se consideraron “representativos” de las categorías propuestas (se explican posteriormente). La base de datos sigue el orden de los exámenes (1º, 2º, 3º), que se subdividen a su vez en un texto en inglés y otro en español, cada uno con sus respectivos ejemplos ordenados por alumno en el apartado correspondiente (hablantes nativos del español -HNE, y hablantes nativos del inglés -HNI). Para facilitar el manejo y el control de los datos, sobre todo al momento de hacer los cálculos estadísticos, se usaron sólo los tres últimos dígitos de las matrículas de los estudiantes; esto, con la intención de utilizar en el conteo sólo la información correspondiente a quienes resolvieron los tres exámenes y descartar en lo posible, el riesgo de sesgar los resultados.

Para llevar a cabo la clasificación por categorías fue necesario en primer lugar, examinar tanto el texto fuente como el texto meta y compararlos para determinar con mayor precisión el tipo de influencia en cada caso. En segundo lugar, se buscaron distintas traducciones posibles, principalmente de hablantes nativos del inglés al traducir los textos

escritos en español, con el fin de establecer parámetros fiables a partir de los cuales se pudieran determinar los casos que presentaban influencia y la categoría de ésta. Finalmente, para el análisis se seleccionaron los ejemplos que se presentaron con mayor frecuencia (criterio de representatividad o recursividad) en ambos grupos de hablantes nativos, aquéllos que coincidieron dentro de un mismo grupo de manera recurrente o bien, aquéllos que a pesar de no reunir ninguno de estos requisitos, pueden resultar ilustrativos. Este criterio de representatividad (según los rasgos de cada tipo de influencia) fue el que se utilizó para seleccionar los ejemplos que se emplearon posteriormente, en el análisis.

La clasificación de los casos no siempre fue exacta, es decir, hubo varios ejemplos en los que puede encontrarse más de un tipo de influencia, en otras palabras, un mismo ejemplo puede pertenecer incluso, a tres categorías⁴⁶ y en consecuencia, resulta claro que existe más de una manera posible de analizar los datos (de acuerdo con el criterio y los objetivos de quien analiza), por lo que se hace hincapié en que esta investigación es sólo una propuesta de análisis. No obstante, la categorización no fue hecha al azar. El criterio establecido para analizar los datos fue causal, es decir, se dio prioridad a aquel factor que se identificara como fuente de la influencia, es decir, aquél cuya ocurrencia provocara la influencia. Aunado a esto, es necesario hacer notar que los resultados obtenidos de dicho análisis no pueden generalizarse para explicar otras situaciones de traducción, ya que aquéllos son absolutamente variables; incluso, si un estudiante tradujera un mismo texto varias veces, en cada una se encontrarían distintos tipos y frecuencias de influencia interlingüística.

⁴⁶ Por ejemplo, una traducción literal podría originar una combinación inadecuada de palabras en la lengua meta, que al mismo tiempo, provocarían una desviación del significado original.

Por otro lado, debe hacerse la aclaración de que el interés principal de este estudio no fueron los resultados del conteo de frecuencias ni su interpretación estadística, sino más bien, averiguar qué elementos lingüísticos (sin tomar en cuenta la presencia de factores extrínsecos o no propiamente lingüísticos como modo de lengua, herramientas de traducción, bidireccionalidad, competencia lingüística, de traducción, nivel de suficiencia), propician la influencia interlingüística durante la traducción y en qué niveles de la lengua ocurre (léxico, fonológico, sintáctico, morfológico, semántico), así como conocer los efectos de tal influencia sobre la funcionalidad de la traducción, con el fin de bosquejar implicaciones pedagógicas, aplicables en la enseñanza de la traducción.

Se enfatiza el hecho de que las categorías elegidas responden sólo al interés motivado por la recursividad de casos en los que éstas se presentaron, y no al hecho de que hayan sido los únicos tipos de influencia ocurridos ni los únicos analizables. Por otro lado, se sabe que en el ámbito de la didáctica de la traducción existen tanto diversas tipologías de “errores” como diferentes formas de análisis empleadas en la práctica, por ejemplo, en algunas clases de traducción, generalmente se habla de “errores de contenido”, que son los más “graves”; “errores de expresión”, cuando la expresión empleada no es la más adecuada; los mismos parámetros se usan en la interpretación, a los que se añaden los “errores de forma”, que son faltas causadas por distracción o nerviosismo (jugar con las manos, el lápiz, el cabello).

En la revisión de los exámenes se detectaron principalmente, los tipos de influencia (no se habla de “errores” para evitar la connotación negativa que se le ha dado al término) de la primera y la segunda lenguas al traducir en ambas direcciones, del inglés al español y viceversa. Para la clasificación de los tipos de influencia interlingüística se tomaron en

cuenta las ocho categorías mencionadas a continuación, creadas específicamente para este estudio.

2.2.1 Definición y explicación de las categorías empleadas

Dentro de este rubro, se agrupan las influencias en el *nivel gramatical* (orden de palabras, tiempos y modos verbales, concordancia, entre otros aspectos); en el *morfológico* (influencia en la formación de las palabras, generalización); además, *imprecisiones ortográficas* (a veces ocasionadas por influencia fonológica); el *falso cognado*, la *traducción literal*, el *sujeto (no) nulo*, la *polisemia* y la *desviación de significado*.

La categoría de *traducción literal* hace referencia a la influencia originada cuando se traduce “al pie de la letra”, término por término, del texto fuente al texto meta, sin que medie el parafraseo. “Hablar literalmente” o “escribir literalmente” es querer decir lo que las palabras significan exactamente y, por el contrario, cuando se habla de manera no literal, se quiere decir algo diferente de lo que las palabras significan⁴⁷. Una traducción literal, en la mayoría de los casos, puede llevar a imprecisiones o cambios de sentido en el mensaje. Un ejemplo de esta categoría es *Gracias a Dios que tomé acción (took action)*.

La categoría de *falsos cognados* (también conocidos por varios autores como “falsos amigos”) comprende las palabras o expresiones que tienen la misma forma, pero difieren en significado⁴⁸. Se distinguen en dos tipos: intralingüísticos, cuando ocurren dentro de la misma lengua, e interlingüísticos, si ocurren entre dos o más lenguas. Éstos últimos son los que conciernen a esta investigación por su alta probabilidad de dar lugar a traducciones confusas o desviadas del significado original. Los ejemplos siguientes ilustran la idea de que una palabra del español no es equivalente a una del inglés (o viceversa) sólo por su

⁴⁷ Glosario en *Linguistics. An introduction to Language and Communication*. Ver Bibliografía y referencias.

⁴⁸ *Languages in contact*. Ver Bibliografía y referencias.

semejanza formal: “actual” en inglés, no significa “actual” en español, sino “real”, o “efectivo”; o “eventually”, no significa “eventualmente”, sino “por fin”, “a la larga” o “en definitiva”, mientras que el vocablo correspondiente en inglés para el del español “eventual”, será “casual, provisional”.

En este estudio, la categoría de *influencia morfológica* se entiende como cualquier palabra que ha sido creada en la lengua meta, la mayoría de las veces a partir de la similitud formal del término del texto fuente, o bien, de la morfología de la lengua nativa del aprendiz en combinación con la de la lengua meta, con el fin de suplir el término exacto que se desconoce en la lengua de llegada. Por ejemplo, cuando el aprendiz crea términos inexistentes en la L2 o incluso en la L1, (que son funcionales para expresar un concepto al momento de traducir o para sustituir los términos que no están a su alcance) con base en elementos pertenecientes al sistema morfológico de la lengua de llegada, pero cuya combinación no corresponde al paradigma empleado en ésta. Así, el resultado son términos formados con elementos propios tanto de la lengua del estudiante como de la lengua a la que se traduce, lo cual origina una mezcla de raíces y afijos incompatibles, a pesar de que puedan existir en una u otra lenguas. Por ejemplo, términos inexistentes como *registerate*, *descompose*, *trafical* o *unfix*.

La influencia en el nivel *gramatical* se refiere a los cambios de tiempos y modos verbales, falta de concordancia, cambio de género o de categoría gramatical de un término, y cambio en el orden de palabras. Como ejemplos de esta categoría están, *this cases*, *el idea*, *the rains was...*, *the rains are becoming registering...*

En cuanto al *sujeto (no) nulo*, hay que recordar que en lenguas⁴⁹ (referidas como *null-subject languages* o *pro-drop languages* por su propiedad de “libre ausencia del sujeto”) como el español, el italiano, el griego o el hebreo, el sujeto pronominal de una oración con verbo conjugado puede permanecer tácito, es decir, sin expresar, ya que la morfología verbal parece resultar suficientemente rica e incluso, de cierta forma, hace que los pronombres de sujeto se vuelvan redundantes. Por lo tanto, el sujeto pronominal no es indispensable para la comprensión de una frase, mientras que para lenguas como el inglés, ocurre a la inversa, esto es, el sujeto siempre debe explicitarse, ya sea de manera pronominal o de una frase nominal. La influencia de esta categoría ocurre así, cuando al traducir del inglés al español, los aprendices traducen literalmente los pronombres personales que indican el sujeto del verbo principal en una oración en situaciones en las que normalmente se omitirían (obviamente, el contexto y las referencias previas deben ser suficientemente claros para no permitir ambigüedades). Ejemplo, la traducción del pronombre *ella* en *Turner se había convencido de que ella ya no era importante para su amiga*, en realidad sobra.

Un tipo más de influencia es la concerniente a las *imprecisiones ortográficas*, originadas en varios casos, por el efecto de la similitud fonológica entre la lengua fuente y la meta. Esta categoría comprende la acentuación (acentos que faltan o sobran) y la falta de correspondencia entre fonemas (sonidos) y representaciones gráficas, el uso de mayúsculas por minúsculas y viceversa, aspecto variable en las lenguas. Por ejemplo, *repare, acesores, bocero, authority*.

Una definición de *polisemia*⁵⁰, en sentido estricto, se refiere a ésta como la propiedad de un término de tener múltiples significados que están semánticamente relacionados. Esta multiplicidad de significados es sumamente importante tanto para la teoría como para la práctica de la traducción, ya que fácilmente puede demostrarse que cada uno de los distintos significados de una palabra tiene un impacto diferente en la traducción de dicha palabra (Gutknecht & Rölle, 1996, p. 28⁵¹). Un factor decisivo en la forma de traducir una palabra es, como señala Newmark (1981, citado en Gutknecht & Rölle, 1996, p. 28), la importancia intrínseca de cada unidad semántica en el texto. Para los fines de este estudio, se habla de polisemia cuando el aprendiz asigna significados que no le pertenecen originalmente a una palabra de la L2 (o de la L1), pero que al ser cercanos a los del término fuente, son aparentemente funcionales al traducir, aunque con frecuencia generan alteraciones de significado. Ejemplos de esta categoría son *obras literarias del oeste* (en lugar de *del occidente* para *Western scholarly books*), *lenguaje meta* (en lugar de *lengua meta* para *target language*).

La *desviación de significado* agrupa aquellos casos en los que el significado de un término o de una frase (como unidad completa de significado) es totalmente diferente a la traducción esperada en el texto meta o bien, aparece de manera incompleta o imprecisa. Como ejemplos de esta categoría se incluyen, *countys* (para *delegaciones*), *sidewalks* (para *semáforos*), *voceros* (para *asesores*), *su amiga distante* (en lugar de *vieja amiga* para *old friend*) o *the traffic problem* (para *entorpecimiento del tránsito vehicular*), *weather broke down...* (para *fuertes lluvias*).

⁵⁰ Glosario en *Linguistics. An introduction to Language and Communication*.

⁵¹ Como ejemplo, el autor señala los diferentes valores de los verbos modales en inglés.

Un conteo de la frecuencia de los tipos de influencia (en los hablantes nativos tanto del inglés como del español) según la dirección, la lengua y el texto, fue útil para saber cuáles son los más recurrentes al momento de traducir. Se contabilizaron todos los ejemplos que mostraron algún tipo de influencia, no sólo de la lengua fuente sino de la lengua meta o bien de alguno de los textos (fuente o meta). Los resultados de los tres exámenes analizados (ej. frecuencia de los tipos de influencia por texto, por lengua) fueron representados gráficamente con el fin de establecer correlaciones con los factores identificados como favorecedores de cierto tipo de influencia.

CAPÍTULO 3

3. Análisis y resultados

3.1 Análisis de ejemplos seleccionados por categoría

A continuación, se muestra una serie de ejemplos tomados de la base de datos formada a partir de los tres exámenes de traducción considerados para el análisis en este estudio. Dichos ejemplos pertenecen a textos traducidos tanto por hablantes nativos del español como por nativos del inglés, en los que se manifiestan diferentes tipos de influencia interlingüística, y fueron seleccionados por considerarse representativos de las categorías propuestas para el estudio. Son *representativos* por el hecho de haberse presentado de manera frecuente en los textos traducidos, ya sea de manera coincidente en ambos grupos de hablantes nativos (del inglés y del español), o en un solo grupo, pero de manera reiterativa. Lo que se persigue con esto es ilustrar y explicar por qué cada categoría de influencia es considerada como tal, cómo se origina y en qué dirección de traducción se presenta. También se sugieren opciones de traducción que podrían ser funcionales o *más apropiadas* en las lenguas meta en cuestión.

En lo concerniente a la selección de los ejemplos, se hace la aclaración de que éstos fueron tomados de la base de datos en su totalidad con el fin de evitar la exclusión de datos que pudieran ser útiles para ilustrar los tipos de influencia, mientras que para el conteo de frecuencia, únicamente se tomaron en cuenta las traducciones de aquellos aprendices que estuvieron presentes en los tres exámenes, para evitar el sesgo de los resultados.

Las categorías utilizadas para el análisis incluyen los falsos cognados, la traducción literal, la imprecisión ortográfica, la influencia morfológica, la gramatical, el sujeto (no) nulo, la polisemia y la desviación de significado.

En seguida se presentan los ejemplos elegidos para las categorías mencionadas. Cada una ha sido representada de acuerdo con la siguiente codificación: TL-traducción literal, FC-falso cognado, M-influencia morfológica, G-influencia gramatical, SNN-sujeto (no) nulo, O-impresión ortográfica, P-polisemia y DS-desviación de significado.

Para cada ejemplo se especifica el título del texto del cual fue tomado y se introduce en seguida, el fragmento del texto fuente analizado, acompañado por las versiones⁵² propuestas tanto por los hablantes nativos del español como por los nativos del inglés, con la finalidad de resaltar las coincidencias (en algunos casos). Las palabras o frases subrayadas indican la parte del ejemplo donde se localiza la influencia. Asimismo, se indica si el ejemplo proviene de una traducción de un hablante nativo del español (HNE) o del inglés (HNI). La dirección de la traducción aparece señalada de la siguiente manera: LF-lengua fuente y LM-lengua meta; los fragmentos de los textos analizados se indican como sigue: FTF-fragmento del texto fuente, en cursivas, y FTM-fragmento del texto meta, subrayado.

Finalmente, es necesario acotar que la categoría de imprecisión ortográfica (O) representa un tipo de influencia motivado principalmente, por un factor fonológico (la pronunciación de una palabra tiene efecto en la forma de escribirla), y a la falta de control o conocimiento sobre la ortografía de palabras cuyas grafías no pertenecen a la lengua nativa (por ejemplo, en inglés, *pp*, *ss*...) o la de palabras acentuadas o con reglas específicas de

⁵² Variantes de traducción del mismo fragmento que aparecen ordenadas de manera sucesiva con incisos (a), b), c)...

escritura (por ejemplo, en español, reglas de acentuación y uso de b/v, c/s...). Los ejemplos elegidos aquí para explicar esta categoría de influencia son aquéllos que se deben más bien, al primer factor mencionado, el fonológico. Aquéllos cuya explicación se refiere a este aspecto, son reunidos para ser discutidos de manera conjunta y no por separado como en el resto de los casos. La mayor parte de los ejemplos fue encontrada dentro del mismo grupo de hablantes, es decir, no hubo coincidencias entre grupos.

3.1.1 Ejemplificación de las categorías (tipos de influencia)

TL-traducción literal

1

Título del texto fuente: *How to mend a broken friendship* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: Turner, meanwhile, *had convinced herself* she was no longer important...

FTM: HNE ...se convencía a ella misma

HNI ...había convencido a su misma

El ejemplo revela la coincidencia en la *traducción literal* de ambos grupos de hablantes nativos. La influencia ocurre del inglés al español. El nativo del español introduce el pronombre “se” porque reconoce el comportamiento pronominal del verbo en español (*convencerse*); sin embargo, traduce el término *herself*, que da una idea redundante al verbo *convencerse* (explícita en su significado por el pronombre *se*) y por lo tanto, no requiere ser traducido. Además, la *literalidad* se aprecia más por el hecho de que el aprendiz divide aun la palabra *herself* (*her-* en algunos contextos⁵³ puede significar “ella”; *self* significa *a sí mismo/a*) y traduce cada elemento por separado. Por otra parte, la

⁵³ En función de pronombre, acompañado por preposiciones, por ejemplo, *for, to, from, with her*, para ella, a/para ella, de ella, con ella, o “*it’s her*”, es ella.

influencia se presenta también en la traducción del hablante nativo del inglés que, siguiendo el mismo mecanismo de división del término, obtiene un resultado semejante y traduce *herself* como *su misma* (*her* tiene como primer significado “su” en función de adjetivo posesivo). Además, no traduce el verbo *convinced* como pronominal porque en su lengua nativa no siempre se emplea en esa función (cuando lo es, necesita los pronombres con terminación *-self*); así, recurre entonces al pronombre *herself* con el cual “complementa” innecesariamente el significado del verbo, que en la lengua meta (español) se expresaría empleando únicamente el pronombre *se*. Cabe añadir que la traducción del nativo del español también refleja la influencia de tipo gramatical, en tanto el tiempo en que se expresa originalmente la acción sufre un cambio que repercute en el sentido de la frase. Una traducción funcional podría ser “...*se había convencido*...”.

2

Título del texto fuente: *How to mend a broken friendship* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...they both admitted that they missed *each other*.

FTM: HNE ...se extrañaban la una a la otra.

HNI ...se extrañaban a cada otra.

Ambas traducciones ponen de manifiesto esta categoría de influencia que se presenta en dirección inglés-español. En el caso del hablante nativo del español, la traducción que propone en la lengua meta es literal en tanto duplica innecesariamente la idea del verbo pronominal (*extrañarse*) al traducir *each other* (uno a otro, cada uno...), que resulta redundante en español por estar sobreentendido el concepto de reciprocidad de la acción de *extrañarse*. En el caso del nativo del inglés, la *literalidad* ocurre de manera

similar. No obstante, hay una diferencia en tanto la traducción ofrecida para *each other* incluye la preposición “a” (también innecesaria si se atiende al texto meta), lo cual indica que se tiene la noción de que *se extraña a alguien*, pero se traduce literalmente *each* (cada) y *other* (otro/a); en este caso, en el texto meta se habla de personajes femeninos y por tanto la traducción dada toma en cuenta el género. Una traducción funcional en la lengua meta habría sido “...ambas admitieron que *se extrañaban/extrañaron*”.

3

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: Las fuertes lluvias que se han registrado *en la capital*...

FTM: HNE a) ...The strong rains registered at capital

b) ...that have been registered in the capital

HNI The strong rains that have been registered in the capital

Tanto las variantes a) y b) del texto meta del grupo de hablantes nativos del español como la traducción del grupo de los nativos del inglés coinciden en la *literalidad*. La influencia ocurre muy probablemente porque el término *capital* (primordial, esencial, letra mayúscula) existe en ambas lenguas de traducción, aunque con diferencias semánticas y de uso. Sin embargo, al momento de traducir, los términos pasaron de una lengua a otra (la influencia va del español al inglés) de manera transparente, sin que las diferencias fueran advertidas. En inglés no se entiende la misma idea que se expresa en español al leer *in the capital*. En los textos meta de ambos grupos sólo se añadieron los elementos (artículos, preposiciones) que se creyeron necesarios para conformar el enunciado, pero es notorio el

apego al texto fuente. Una traducción funcional debería ser más específica: *capital city*. Sin embargo, si se piensa en los receptores (lectores) de la traducción, que no conozcan el país, necesitan un referente más preciso, en este caso, *...in Mexico City*. No se discuten aquí otro(s) tipo(s) de influencia que pueden ser detectados en esto mismos ejemplos, como el falso cognado en el caso de la versión a) (*registered*), la influencia morfológica en el caso de la versión b) (*registrated*) o incluso, de combinación de palabras (*strong rains*), que no obstante, también podrían caer en esta categoría⁵⁴.

4

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...reparar las fallas, muchas de las cuales requieren la *sustitución de cableado*.

FTM: HNE ...require the cables substitution

HNI a) ...of which many require cable substitution

b) ...many of which require a cable substitution

Resulta evidente la similitud en los textos meta de ambos grupos de hablantes nativos. La influencia de la lengua del texto fuente (español) sobre la lengua del texto meta (inglés) es notoria en el fragmento *sustitución de cableado*. En el caso de los hablantes del español, un rasgo común fue la pluralización del término *cable*, que puede deberse a la falta de atención en la función de adjetivo que desempeña dicho sustantivo, al lado del sustantivo *substitution*, es decir, el adjetivo en inglés no se pluraliza, pero en este caso, los aprendices hicieron caso omiso de la gramática para poder expresar la idea que *cableado*

⁵⁴ Se ha mencionado antes, que el criterio de análisis es subjetivo y tal factor determina el tipo de influencia que se quiere priorizar; esto no impide que un mismo ejemplo pueda ser clasificado en más de dos categorías.

transmite (series de cables). En cambio, los hablantes nativos del inglés usaron *cable* como cualquier otro adjetivo de su lengua (sin pluralizar), en la que este conocimiento está implícito. En gran parte de los textos meta de ambos grupos fue una constante el uso del término *substitution* para *sustitución*. Esta coincidencia puede explicarse en primer lugar, porque ambos términos existen tanto en inglés como en español, sólo que con significados y usos parcialmente semejantes, no equivalentes ni por separado ni en conjunto (*cable* en inglés, a menos que se especifique el tipo de cable del que se trate, tiene el significado primario de “cable de noticias”; *substitution*, normalmente se usa para referirse a personas o a productos en contextos como el deporte o la comida⁵⁵). Una traducción que podría ser funcional en la lengua de llegada sería por ejemplo, *wire replacement*.

5

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...he had a “*slight heart attack*” last week...

FTM: HNE a)...había sufrido un ataque ligero de corazón

b)...ligero ataque al corazón

Esta categoría de influencia se presentó de manera recurrente en los textos meta de los hablantes nativos del español y ocurre en dirección inglés-español. Ambas versiones, a) y b), son traducciones literales de “*slight heart attack*”, que en español, a pesar de que pueden entenderse, no son realizaciones auténticas en la lengua meta; en otras palabras, traducciones funcionales serían *un ataque cardiaco no severo/un ataque al corazón que no tuvo consecuencias / un ataque cardiaco o al corazón que no fue serio o grave*, entre otras.

⁵⁵ Collins Master Dictionary. Español-Inglés/English-Spanish. Grijalbo.

En el caso de la versión b), se pone de manifiesto además, la falta de atención en la diferencia respecto al orden de palabras en los dos sistemas lingüísticos. Así, la versión b) se presenta como una traducción hecha palabra por palabra (aunque respetando la sintaxis del español), en la lengua meta, difiere.

6

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...the Palestinian leader has *the stomach flu and continues to be weak*...

FTM: HNI a)...el presidente palestino tiene el gripe del estómago y continúa a estar débil

b)...está sufriendo de gripe del estómago y (que) continúa estar débil

En este ejemplo, la influencia ocurre en la misma dirección de la traducción (inglés-español) y se presentó de manera recursiva en el grupo de hablantes nativos del inglés. Es evidente que las versiones a) y b) presentan los mismos elementos por tratarse de traducciones literales. La versión a), por haber sido hecha término por término, incluye la traducción del artículo *the* y la preposición *to* que en cambio, en la versión b) no aparecen traducidos. La versión b) revela que el aprendiz tiene noción de la diferencia en el funcionamiento de los artículos en inglés y en español, que sólo en pocos casos coincide, y en el uso de la preposición *to* que, al lado de un verbo rige la terminación de infinitivo. El término *stomach flu* significa *infección estomacal* que sería una traducción funcional, pero al traducirse literalmente se convierte en *gripe (flu) del estómago* (*stomach*), frase nominal inexistente en la lengua meta (español). *Continues to be weak* podría ser traducido, sin el infinitivo *to be*, es decir, una traducción aceptable en la lengua de llegada podría ser *continúa débil* e incluso, en un discurso más coloquial y menos académico, *continúa estando débil*.

FC-falso cognado

1

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: Las fuertes lluvias que *se han registrado* en la capital en lo que va de la temporada...

FTM: HNE ...The strong rains that was registered...

HNI ...The strong rains that have been registered...

Esta categoría de influencia se presenta en los textos meta tanto de los hablantes nativos del español como de los del inglés y va en la misma dirección de la traducción (español-inglés), propiciada en gran medida por el texto fuente. El término *registrado* no es un equivalente de traducción del término en inglés *registered*. Por ser falsos cognados, sólo comparten su similitud morfológica y fonológica, pero son semánticamente diferentes, lo cual origina que el aprendiz los perciba y los traslade al texto meta de manera transparente, como si se tratara de cognados. Una opción de traducción apropiada en la lengua de llegada podría ser incluso, no traducir *que se han registrado* por ser información secundaria o bien, recurrir a un verbo empleado comúnmente para hablar de factores físicos (ej. meteorológicos) como la lluvia, la temperatura, etc. Así, *record*, representaría una alternativa posible de traducción⁵⁶. No se analiza el cambio de tiempo verbal por formar parte de otra categoría de influencia.

⁵⁶ Ej. The highest temperatures since records began ...= Las temeperturas más altas que se han registrado hasta la fecha... Collins Master Dictionary. Español-Inglés/English-Spanish. Grijalbo.

2

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...when many Western *scholarly books* were translated into Chinese...

FTM: HNE ...cuando varios libros escolares del oeste fueron traducidos

HNI a)...cuando muchos libros escolares del oeste

La recurrencia de este tipo de influencia en los textos traducidos por los dos grupos de hablantes nativos se evidencia en este ejemplo. En ambos casos, se observa la coincidencia en la traducción del falso cognado *scholar-ly* como *escolar*, es decir, fue interpretado por los aprendices de manera transparente, como si se tratara de un cognado. La semejanza morfológica y fonológica entre el término fuente y el meta es un factor que favorece una falsa asociación semántica de éstos, lo cual evidencia el efecto de la lengua de partida sobre la de llegada. El significado del adjetivo *scholar* (erudito, estudioso, experto⁵⁷) poco tiene que ver con la traducción propuesta (*escolar*). Una traducción que funciona más apropiadamente en la lengua de llegada en este contexto, podría ser *libros académicos*.

3

Título del texto fuente: *Descomponer lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...la *dependencia* cuenta con 60 *elementos* dedicados a reparar las fallas...

FTM: HNE a)...the dependence has 60 elements...

b)...the dependency has around...

⁵⁷ Collins Master Dictionary. Español-Inglés/English-Spanish. Grijalbo.

El ejemplo elegido se presentó únicamente en las traducciones realizadas por hablantes nativos del español y la influencia ocurre en la dirección de la traducción, español-inglés. Esto puede obedecer a la falta de un léxico más amplio en la lengua meta (inglés) del aprendiz, que es la L2 de éste y por tanto, aquella sobre la que tiene menor control. El hecho de que en inglés exista un término morfológica y fonológicamente similar, pero semánticamente distinto (falso cognado) se convierte en un recurso del que se vale el aprendiz cuando no tiene al alcance, o bien, desconoce, un término más apropiado en la lengua meta. Tanto *dependence* como *dependency* tienen significados diferentes al del término fuente. Por el contexto, se sabe que el término fuente se refiere a *dependencia* en el sentido de *organismo, departamento u oficina de una institución*, así que las opciones elegidas desvían el significado. *Dependence* se usa más bien en el contexto de las adicciones (*drugdependence*), mientras que *dependency* se emplea más en el contexto de la política con el sentido de *territorio, posesión, dominio*. En el caso de *elements*, que ha sido traducido en la versión a) de manera directa, como se hace con los cognados, ocurre lo mismo. En apariencia, se trata de un término morfológica, fonológica y semánticamente semejante al que el aprendiz podría considerar como un equivalente de traducción. Sin embargo, se trata de un falso cognado cuyo significado no tiene relación con el término fuente. *Elementos* en el texto de partida se emplea para designar *personas*⁵⁸. No obstante, en inglés (lengua meta) los significados de *element* no se usan nunca para designar personas (ej. en química, tiene el significado de sustancia; referido a la electricidad, significa resistencia y en otro contexto, puede aludir a los elementos de la naturaleza). Quizá otras

⁵⁸ De acuerdo con el texto, se refiere a las personas o trabajadores que se encargan de reparar las fallas ocasionadas por las lluvias en los semáforos.

opciones más viables serían *Department* (mencionado antes en el texto fuente para referirse a *Secretaría*) o bien, *office*, y para *elements*, *60 people working...*, por ejemplo.

4

Título del texto fuente: *Formación del traductor* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...y cuenten con cierta *formación* como traductores.

FTM: HNE a)...and have formation as translator.

b)...A translator's formation.

Este caso también se presentó únicamente en los textos traducidos por hablantes nativos del español y ocurre en dirección español-inglés. Se trata de un ejemplo de influencia generada por la falsa asociación que establecen los aprendices entre *formación* y *formation*; se trata aquí, de un caso de falsos cognados, ya que comparten la morfología, pero no el contenido semántico. *Formación* en el texto fuente se refiere a *preparación académica* (estudios, cursos); en cambio, el término en inglés propuesto en el texto meta, no tiene relación alguna con el del texto fuente, dado que se usa en contextos completamente distintos y con diferente significado. Otras opciones de traducción válidas en la lengua meta (inglés) podrían ser *instruction* o *training*, por ejemplo,...*and have been trained as translators*.

5

Título del texto fuente: *Descomponen lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...en los límites de las *delegaciones* Miguel Hidalgo y Azcapotzalco...

FTM: HNI a)...in the delegation of Azcapotzalco...

b)...Miguel Hidalgo and Azcapotzalco delegations...

Este ejemplo se presentó, principalmente, en los textos traducidos de los hablantes nativos del inglés. El texto es uno de los factores que determinan la dirección en que ocurre la influencia (español a inglés) y como en la mayoría de los casos, también se debe a que tanto *delegaciones* como *delegations* son términos existentes en las lenguas involucradas en la traducción, obviamente, con significados y usos distintos. *Delegaciones* se refiere en el texto original, a las divisiones administrativas del Departamento del Distrito Federal, que en inglés no se puede traducir como *delegations*. Aquí, el término meta fue empleado como equivalente de traducción del término fuente; sin embargo, como se mencionó, semánticamente no están relacionados, lo cual muestra que la morfología es un elemento que en este caso, propicia la influencia al momento de traducir. Otras opciones de traducción podrían ser *(city) districts* o bien, usar el término sin traducir, pero agregando una explicación de lo que se entiende por dicho término.

M-influencia morfológica

1

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: Las fuertes lluvias que se han *registrado* en lo que va de la temporada...

FTM: HNE ...the strong rains that have been registrated in the capital

HNI ...The heavy rains of the season registrated in the capital

Como se observa, en esta categoría existe coincidencia en las traducciones meta realizadas por ambos grupos de hablantes nativos. En parte, ésta se debe al hecho de que el texto contiene varios términos semejantes en inglés y en español (tanto cognados como

falsos cognados), lo cual tiene como efecto que los términos “compartidos” tengan un alto grado de activación en la mente del aprendiz, al momento de traducir. En este caso, la influencia ocurre de español a inglés y se manifiesta en el nivel formal dado que el término elegido es inexistente en las lenguas involucradas; es decir, la composición de la palabra usada en el texto meta (*registrated*) para traducir *registrado*, resulta de mezclar un elemento real (existente en la morfología de la lengua nativa del aprendiz o en la segunda lengua), que puede considerarse como la raíz o lexema, con otro (p.ej. sufijo) de la lengua extranjera o de la nativa, también existente en el sistema morfológico. En otras, palabras, la raíz *registr-* (que en este caso es un lexema en ambos sistemas lingüísticos), hace enlace con el sufijo *-ated*, que a pesar de existir como terminación verbal no es compatible con esta raíz, lo que genera términos inexistentes, pero formados siguiendo al mismo tiempo, las reglas morfológicas de las lenguas en cuestión. El término meta esperado ni siquiera sería *registered*, dada la diferencia de significados, sino quizá, y aun con reserva, *recorded*.

2

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: *Descompone lluvia 95 semáforos al día*

FTM: HNE ...The rain everyday descomposes 95 sidewalks

HNI ...The rain discomposes 95 sidewalks a day

Como es posible observar, la influencia morfológica se presenta de manera coincidente en las traducciones de ambos grupos de hablantes y se presenta en la misma dirección de la traducción. El término del texto fuente por traducir es *descompone*, que no

existe como tal en la lengua meta; no obstante, un término cercano en el nivel formal, mas no en el semántico, sería *decompose*, cuyo significado (referido al proceso de putrefacción) no tiene relación con el término que se intenta traducir. Se hace evidente que ambos grupos de hablantes tienen conocimiento de un léxico que comprende algunos elementos “compartidos” (por lo menos en su forma) por las dos lenguas. En el caso de *descomposes* se nota una mayor influencia de la morfología (e incluso de la fonología) de la lengua nativa del aprendiz (español), dados los dos primeros componentes de la palabra (prefijo *des* y raíz *comp*); el tercer elemento (sufijo *-s*), es la terminación correspondiente a las terceras personas del singular en tiempo presente, lo cual revela un cierto conocimiento del funcionamiento morfológico (y gramatical) tanto del español como del inglés. En el caso del nativo del inglés, *discomposes* revela algo similar y la variante *i* quizá se pueda explicar además, por el efecto de la fonología de la lengua del estudiante al momento de traducir (la pronunciación de *decompose*). Una traducción funcional podría ser, un cambio de estructura (sin apego a la estructura del texto fuente), en vista de que el verbo *to break down* no se comporta como un verbo transitivo, como en español; así, una manera apropiada de traducirlo a la lengua meta sería *95 traffic lights out of order every day because of the rain.*

3

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ..., al encontrarse bajo virtual arresto *domiciliario* por Israel...

FTM: HNE a)...he is under domiciliary arrest

b)...under domiciliarian arrest

Los fragmentos anteriores fueron categorizados como ejemplo de influencia morfológica, presente sólo en los textos traducidos por hablantes nativos del español. Ésta ocurre de español a inglés en tanto ambas versiones, a) y b), tienen similitud con el término *domicilio* y con su derivado *domiciliario*. El aprendiz toma como base la morfología (y en parte, también la fonología) del término que le resulta conocido (por tratarse de su propia lengua), y lo une a dos sufijos que por lo menos en su forma, parecen pertenecer a la lengua meta (inglés). El resultado es la creación de términos meta que morfológica y “semánticamente” son percibidos por el aprendiz como funcionales en la lengua de llegada (aunque inexistentes en ésta), y cuya función es suplir a los esperados, que normalmente desconoce. La traducción apropiada en este caso es *house arrest*.

4

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...and his lower lip *trembled* considerably

FTM: HNI a)...y su labio debajo trembló consideramente

b)...y su labio bajo estaba tremblando mucho

A diferencia del ejemplo anterior, estas versiones se presentaron sólo en las traducciones de los hablantes nativos del inglés. La influencia ocurre, en el caso de estos aprendices, por el

efecto del inglés sobre el español. La morfología de *trembled* sirve como base para la formación de *trembló* y *tremblando*, cuya raíz *-treml* se une a los sufijos *-ó* y *-ando*, con lo cual crean un término meta que, en su percepción, cubre las necesidades morfológicas y semánticas requeridas en la traducción del texto fuente. No obstante, se trata de propuestas de traducción inexistentes en la lengua meta, hecho en el que el aprendiz no repara, puesto que tal término es concebido como un vocablo al que puede recurrir como si se tratara de un vocablo real, perteneciente a la lengua de llegada. En la versión a) se presenta el mismo mecanismo al traducir *considerablemente*: el aprendiz conoce el adjetivo *considerable*, que por ser un cognado, forma parte del léxico de su lengua nativa (inglés); además, sabe que la terminación *-ly* se traduce al español como *-mente*. Sin embargo, unir mentalmente las partes, piensa en *-ly* y no en *-bly*, así que su traducción deja de lado *considerable* y sólo toma la raíz *considera*, a la cual automáticamente añade la terminación adverbial que conoce en español (*-mente*). La traducción esperada sería, *temblaba considerablemente*. No se discuten los cambios de tiempo verbal u otras influencias presentes en el ejemplo porque se clasifican dentro de otras categorías.

5

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...when Western concepts were introduced into *Asian* languages at that time.

FTM: HNI ...fueron introducidos a los idiomas asianos...

Éste es un ejemplo que se presentó únicamente en las traducciones de los nativos del inglés y la influencia ocurre en la misma dirección de traducción. En este caso el término *Asian* fue tomado como un lexema al que le fue agregada la terminación *-ano*, que

en español es un sufijo utilizado para formar adjetivos gentilicios (ej. *mexicanos*, *campechanos*, *michoacanos*). La morfología del término fuente en inglés es predominante en la formación del término meta, ya que es tomada por el aprendiz, como punto de partida de éste y semánticamente (desde su perspectiva), cubre la necesidad requerida por el texto de la misma forma en la que lo haría el término esperado en la lengua meta (*asiáticos/as*) que, evidentemente, no está al alcance del aprendiz al momento de traducir.

G-influencia gramatical

1

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...los automovilistas de la capital *tienen* que soportar...

FTM: HNE ...drivers in the capital has to suffer...

Uno de los rasgos comunes y recurrentes manifiestos durante el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua por parte de los hablantes nativos del español, es precisamente la falta de control, en el nivel gramatical, de los cambios sufridos por las terceras personas (singular y plural) en la conjugación verbal, esto es, las terminaciones se intercambian indistintamente y lo que es plural en el texto fuente, aparece como singular en el meta y viceversa. Así, la influencia de la lengua nativa del aprendiz, que además es la del texto meta, tiene efecto sobre la traducción en tanto el plural *tienen* es convertido en el texto meta en el singular *has*. También es posible que el texto haya ejercido influencia en tanto el término inmediatamente anterior al verbo es *capital*, que puede haber sido tomado como sujeto de la oración y por tanto, el verbo pudo haberse conjugado en concordancia

con éste (en singular). La traducción apropiada debería ser *have* por tratarse de un sujeto plural (*los automovilistas*) con el cual debe mantener su concordancia.

2

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: *We should have* little difficulty expressing the meaning...

FTM: HNE a) Nosotros tendremos pocas dificultades al expresar...

b) Nosotros debemos tener pocas dificultades

HNI Debemos tener poca dificultad en expresar...

Este caso es otro ejemplo que puede ubicarse dentro de la categoría de influencia gramatical y se presentó en las traducciones realizadas por los dos grupos de hablantes nativos. Una de las razones que pueden explicar la influencia es la complejidad que representan los verbos modales en la traducción, en tanto pueden adoptar diferentes significados y matices según el contexto en que se encuentren. Es posible apreciar la influencia del texto fuente (inglés) sobre el meta (español) a partir del uso de tales formas verbales. Aquí, las versiones a) y b), además de ser más apegadas en forma, al fragmento del texto fuente que se traduce, proponen alternativas poco cercanas a lo se espera en el texto meta. *Tendremos*, en la versión a), cambia por completo el tiempo verbal original y altera, por consiguiente, el sentido de la oración; así, la frase se convierte en una aseveración y se entiende como un hecho por acontecer en el futuro. La versión b), que no guarda diferencias respecto a la versión propuesta por los nativos del inglés, tiene un sentido distinto al de la versión a), en virtud de que recurre a la traducción del modal con el sentido de obligación, expresado en español a través del verbo *deber* (*debemos tener*). Las

traducciones que podrían funcionar en la lengua meta como propuestas funcionales serían, por ejemplo, *deberíamos tener poca/menos dificultad al expresar...* Otra alternativa podría ser el empleo de la negación en la frase meta, por ejemplo, *no deberíamos tener (tanta) dificultad...*; de este modo, la fidelidad al texto fuente se vería reducida y al mismo tiempo, el texto meta tendría mayor fluidez y naturalidad.

3

Título del texto fuente: *Formación del traductor* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...es un modo de afianzar los *conocimientos* y la práctica de la traducción...

FTM: HNE a)...is a way to make strong knowledges and translation practice

b)... it is a way to stronger the knowledgements

Este caso se presentó únicamente en los textos meta de los hablantes nativos de español. Aquí, la influencia ocurre en dirección español-inglés y obedece, principalmente, a que el texto fuente está escrito en la misma lengua de este grupo de aprendices. La explicación para la versión a) es que en español, las restricciones que rigen la pluralización de los sustantivos difieren de las del inglés, es decir, por una parte, en ambos idiomas hay diferencias en las terminaciones de plural (no siempre se usa *s*⁵⁹); por otra, no todos los sustantivos se pluralizan añadiendo un sufijo porque su significado *per se*, tiene (o puede tener) un referente colectivo (es el caso de *gente*, en español, o *fish* y *knowledge*, en inglés). En español se habla sin problema de *conocimientos*; sin embargo, en inglés, el conocimiento o los conocimientos sólo pueden traducirse como *knowledge*, lo cual pone de manifiesto la influencia en el nivel gramatical que ejercen el texto fuente sobre el meta y la

⁵⁹ Por ejemplo, aquellos sustantivos derivados del latín que se emplean en español, como *currículo-currícula*; o los usados en inglés, como *criterion-criteria*.

lengua nativa, sobre la extranjera. En lo referente a la versión b), se discute el cambio de categoría gramatical: el adjetivo en grado comparativo *stronger* es convertido en un verbo en infinitivo (*to stronger*) para reproducir con fidelidad el fragmento del texto fuente *afianzar*. Este mecanismo se entiende a partir del significado de *strong* (fuerte), que el aprendiz asocia con la paráfrasis de *afianzar* (reforzar, fortalecer, hacer fuerte...) para derivar así, *to stronger*. En la versión a), dicha paráfrasis es traducida de manera literal al inglés como *make strong*. No obstante, ninguna de estas propuestas existe en la lengua meta y aun, ni siquiera el verbo *strengthen* sería funcional en este contexto. Una opción apropiada en la lengua meta sería por ejemplo, *...to consolidate knowledge*. Por otro lado, la presencia del artículo *the* revela uno más de los aspectos que en ambas lenguas tienen un comportamiento distinto y no equivalente. El artículo en el texto fuente en español no puede ser trasladado al texto meta en inglés porque en este contexto difieren; por tanto, está de sobra. No se discuten aquí otros tipos de influencia encontrados en el mismo fragmento (por ejemplo, *knowledgements* (que entraría en la categoría de influencia morfológica).

4

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: *At times, he appeared in a daze, staring straight ahead.*

FTM: HNI ...Habían algunas veces en que pareció aturdido...

El ejemplo anterior muestra la influencia gramatical del inglés sobre el español y sólo se presentó en los textos traducidos por nativos del inglés. En este caso, el aprendiz incluye el verbo *haber* (a pesar de que no aparece en el texto fuente) y toma como base el comportamiento gramatical del mismo verbo en inglés, su lengua nativa, en la que puede

emplearse tanto en singular como en plural. En español (lengua meta), en cambio, se trata de un verbo impersonal cuya terminación corresponde a la tercera persona del singular, excepto cuando se utiliza como verbo auxiliar (al lado de un participio en los tiempos compuestos), uso en el que puede pluralizarse según la persona en la que se conjugue. La traducción del verbo, de ser requerida en el texto meta, debería ser entonces, *había*. Por otro lado, el verbo *appeared* puede traducirse como *parecía* o *pareció*, de acuerdo con el contexto. En este fragmento, *at times* señala la frecuencia con la que ocurre la acción del verbo. En español, si se trata de una acción terminada en el pasado, el verbo se traduce en tiempo pretérito; en cambio, si se trata de una acción que se repite varias veces en el pasado, o se trata de una acción habitual, se emplea el imperfecto o copretérito. Por consiguiente, dado el contexto de la frase, la traducción más apropiada debería ser entonces, *parecía* y no *pareció*. El hecho de que ambos aspectos son recurrentes en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de hablantes nativos del inglés puede servir para explicar que es sólo en las traducciones de los nativos del inglés donde se manifestó la influencia gramatical en esta forma.

5

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...or create something that captures *the idea* of the expression.

FTM: HNI ...o crear algo que incluye el idea de la expresión.

El género (femenino-masculino) de sustantivos, adjetivos y artículos en español y la concordancia entre ellos, son aspectos inexistentes en inglés, razón que los convierte en objeto de influencia para los hablantes nativos de esta lengua. En este ejemplo, el artículo

the es interpretado por el aprendiz sólo como *el / los*, sin tomar en cuenta el género de *idea*, en vista de que en inglés, la misma palabra carece de éste o por lo menos, no se expresa morfológicamente; por tratarse de un sustantivo en número singular, se eligió el artículo *el* para hacer la concordancia de número, mas no de género. El resultado es la falta de concordancia y se manifestó únicamente en los textos meta de los nativos del inglés. Evidentemente, de acuerdo con las reglas de concordancia en español, la traducción esperada debería ser *la idea*.

SNN-sujeto (no) nulo

Esta categoría incluye aquellos ejemplos en los que el pronombre personal que sirve de sujeto a una oración en inglés, se ha traducido innecesariamente al español.

FTF: “*She’s got a family now*”, she told herself.

FTM: HNE ...se dijo a sí misma: “ahora ella tiene una familia”

FTF: Turner, meanwhile, had convinced herself *she* was no longer important to Fry

FTM: HNE “...Turner se había convencido de que ella ya no era importante para Fry”

HNI “...había convencido a su misma que ella ya no era importante a Fry”

FTF: *He* spoke with great effort and with prompting from his chief adviser...

FTM: HNE Él habló con su jefe de asesores con gran esfuerzo y prontitud...

HNI Él habló con mucha fuerza y ayuda de su asesor principal...

FTF: ...At times, *he* appeared in a daze, staring straight ahead.

FTM: HNE En ese momento, él parecía estar aturdido y con la mirada fija.

HNI A veces, él pareció estar aturdido y mirando a la recta.

FTF: *We* should have little difficulty expressing the meaning...

FTM: HNE Nosotros tendremos pocas dificultades al expresar el significado...

Esta categoría de influencia (SNN) ocurre en la traducción del inglés (lengua fuente) al español (lengua meta), como se observa en los ejemplos anteriores, y es independiente del grupo lingüístico de quien traduce, es decir, tanto los hablantes nativos del español, como los hablantes nativos del inglés al traducir al español, introducen pronombres personales en situaciones que no los exigen⁶⁰ debido a la influencia del texto fuente en inglés. En todos los casos anteriores, el pronombre personal podría omitirse (sujeto tácito) sin que la comprensión de la frase meta en español se afectara, debido a "...la genial propensión del castellano a suprimir indistintamente los pronombres que sirven de sujetos" (Bello, A. y Cuervo, R. J., 1975); por el contrario, dado que el pronombre tiene la función de sustituir a un sujeto mencionado con anterioridad, el hecho de incluirlo puede dar como resultado una frase incluso redundante, en tanto repite el elemento del cual se habla sin que exista una necesidad real.

Es necesario resaltar que, al contrario de lo que pudiera pensarse, los ejemplos de **sujeto (no) nulo** expuestos, no son exclusivos de los hablantes nativos del inglés; también

⁶⁰ El español es una lengua considerada de *sujeto nulo* precisamente porque el pronombre personal puede omitirse sin que se altere la comprensión de la frase; por el contrario, el inglés es una lengua de *sujeto no nulo*, puesto que el verbo lo requiere de manera obligatoria.

algunos hablantes nativos del español, al traducir del inglés, introducen innecesariamente los pronombres personales para expresar un sujeto ya mencionado. La influencia en este caso, ocurrió en una sola dirección (inglés–español), pero se hace evidente en ambos grupos de hablantes.

O-impresión ortográfica

1

Título del texto fuente: *Descomponen lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...sesenta elementos dedicados a reparar las fallas...

FTM: HNE ...whose job is to repare the faults...

HNI ...the public has 60 workers working to repare...

FTF: ...muchas de las cuales *requieren* la sustitución de cableado.

FTM: HNE ...that in many cases requiere the wire substitution.

La imprecisión ortográfica ocurre en las traducciones de ambos grupos de hablantes nativos y puede explicarse porque el inglés ejerce influencia sobre el español debido a que fonológicamente, *repair* y *repare*, no se diferencian y, por otra parte, la ortografía del término fuente *reparar*, podría ser otro factor que propicie la influencia. Evidentemente, el término meta esperado es *repair*. En el caso de *requiere*, presente en el texto de un hablante nativo del español, sucede algo similar. Tanto la ortografía de la palabra en español (texto fuente) como su pronunciación, que es casi igual en inglés *require* (si existe alguna diferencia es prácticamente inapreciable), constituyen factores favorables para la influencia.

2

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...Villaseñor, director de Operación de Tránsito de la Secretaría...

FTM: HNE ...Villaseñor, cheaf of Trafical Operation of the...

Como es posible apreciar, *cheaf* es un intento muy cercano de llegar al término meta *chief* (no se discute si ésta es o no la mejor opción de traducción); sin embargo, la influencia proviene del plano fonológico en tanto la pronunciación de ambos términos es difícilmente notoria, sobre todo para un hablante nativo del español, para quien el inglés es una lengua de menor dominio. No se discuten dentro de esta categoría otras influencias localizadas en el mismo fragmento.

3

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...los automovilistas de la capital tienen que soportar el entorpecimiento del tráfico vehicular...

FTM: HNE ...drivers in the capital has to suffer vehicle transit caos

La palabra empleada en el texto meta *caos*, independientemente de si se trata de una traducción funcional o no, hace notoria la influencia permeada del español al inglés. El hecho de que el término exista tanto en inglés como en español, no quiere decir en todos los casos, que la ortografía no sufra ninguna modificación. El término propuesto entonces, en

el texto meta (en inglés) debería ser *chaos*. Como se ha insistido en varios de los ejemplos anteriores, no son atendidos aquí otros tipos de influencia detectados en el fragmento.

4

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...una ambulancia equipada con una unidad de vigilancia intensiva...

FTM: HNI a)...an Ambulance equipped...

b)...an ambulance equipt...

El uso de las mayúsculas es otro aspecto que difiere en las lenguas involucradas en la traducción, lo cual plantea una dificultad para el aprendiz a la hora de traducir en virtud de que en pocos casos coincide; por consiguiente, el aprendiz da por hecho, la mayoría de las veces, que el uso que él conoce en su lengua nativa es el mismo en la lengua meta. Esto sirve para entender en varias ocasiones, el uso indistinto de mayúsculas y minúsculas en los textos meta, independientemente del aprendiz (ya sea hablante de inglés o de español). Esto podría servir para explicar lo que ocurre en la versión a), donde *ambulance* aparece escrito con mayúscula inicial; no obstante, es curioso que este sustantivo, en ninguna de las dos lenguas de traducción, se escriba con mayúscula. En lo concerniente al adjetivo *equipada*, la influencia puede explicarse en tanto fonológicamente, no existe una diferencia considerable entre la pronunciación de *equiped* y *equipt*. Sin embargo, más llama la atención el hecho de que *equiped* esté escrito sólo con una *p*, o que aparezca como *equipt*, cuando es obvio que el aprendiz nativo del inglés conoce la ortografía de su lengua y sabe que la palabra requerida en el texto meta es *equipped* (no se discute si ésta sería la mejor solución al traducir). Lo anterior da pie para decir que el término fuente (en español), ejerce

influencia en este renglón sobre el del inglés, de ahí que el resultado sea *equiped* (sin *pp*), por la similitud con *equipada*.

5

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...al *referirse* a su delicado estado de salud...

5.1 FTM: HNI ...as he referred to Arafat's delicate state of health

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ...a way of *expression* that is more suitable...

5.2 FTM: HNI ...una manera de expresión que esta más adecuada

Título del texto fuente: *Formación del traductor* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: Se puede ser un traductor *excelente*...

5.3 FTM: HNI ...You could be an excelent translator

Los tres casos discutidos aquí fueron tomados de los textos meta de nativos del inglés. Se trata en todos, de imprecisiones causadas por la ausencia o presencia de grafías que alteran la ortografía de los términos en la lengua meta. En 5.1, el término fuente *referirse* se escribe sólo con *r* simple, mientras que en inglés, con *rr*. No obstante, a pesar de que la lengua meta es la lengua nativa del aprendiz (obviamente la que domina), la influencia ocurre porque la ortografía del término en español permea la del inglés. Lo mismo sucede en 5.3. *Excelente* ejerce influencia sobre el término meta en inglés *excellent*, de ahí *excelent*, que no corresponde a la ortografía esperada en la lengua de llegada. Por otro lado, el caso 5.2 revela cierto conocimiento del aprendiz acerca de las reglas de acentuación (acierta al acentuar *expresión*), pero parece no advertir la inexistencia de

palabras con *ss* en español. No obstante, además de emplear de manera indistinta los verbos *ser* y *estar*, no acierta a colocar el acento que *está* requiere y esto puede entenderse, como ya se ha explicado, debido a la ausencia en inglés de acentos gráficos.

P-polisemia

1

Título del texto fuente: *How to mend a broken friendship* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: “We both realized we were as important to each other *as ever*”.

FTM: HNE a)...lo importantes que eran una para la otra para siempre

b)...por siempre

HNI ...que nunca

Los ejemplos elegidos para explicar este tipo de influencia pertenecen a las traducciones de los dos grupos de hablantes nativos. En este caso, el término fuente en inglés, *ever*, es polisémico⁶¹ en tanto tiene diferentes significados semánticamente relacionados (la mayoría referidos al tiempo) y además, puede ser traducido al español a través de diversos términos. En este caso, la influencia ocurre precisamente porque el hecho de tener más de un significado, puede ocasionar titubeo al momento de traducir. Por otro lado, *ever* aparece con frecuencia en diferentes combinaciones preposicionales y/o adverbiales (*for ever, as ever, ever after, ever since...*), rasgo que reafirma su valor polisémico. Las versiones a) y b) propuestas por los nativos de español coinciden en la traducción de *ever* como *siempre*, mientras que el nativo del inglés propone *nunca*. Ambas propuestas de traducción son apropiadas si se toman fuera de contexto; sin embargo, en el

⁶¹ Como se ha explicado en secciones anteriores, la polisemia no sólo puede ocurrir dentro de la misma lengua, sino también entre lenguas.

contexto del texto original (una acción habitual en el pasado), una traducción funcional sería *como siempre*, por tratarse de una frase en grado comparativo positivo o de igualdad (*as ever*).

2

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...cuando *se topan* (los automovilistas) con semáforos descompuestos...

FTM: HNE a)...when they find...

HNI a)...when drivers approach...

El término fuente *toparse con* tiene múltiples traducciones al inglés. Se trata de un término polisémico, es decir, tiene un espectro semántico amplio en el que los términos comprendidos bajo tal significación, se empalman parcialmente y su uso está determinado por el contexto (toparse con una persona: *come across, run into, bump into*; con un objeto: *find, come across, come upon*). Es precisamente la multiplicidad de significados, uno de los factores que propician la influencia en el nivel semántico. En este caso, las interpretaciones del nativo del español y del nativo del inglés no toman en cuenta el significado específico del término fuente *toparse con* (acción inesperada, repentina, cercana en sentido a *chocar* o *tropezarse con*) y propone *find* partiendo de su significado primario general (*encontrar*). En el caso de *approach*, su significado se relaciona sólo parcialmente con el de *toparse con*, ya que la acción que denota supone cercanía, proximidad y por ello, de manera parcial, puede decirse que aquél cabría dentro del espectro semántico de éste último. Una traducción funcional requeriría el uso de *come across*, por ejemplo.

3

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: ...Yasser Arafat, de 74 años, sufrió una *fuerte* infección estomacal...

FTM: HNE a)... Arafat suffered a strong stomach ache...

b)...got a hard stomach disease...

HNI ...a strong stomach infection...

Estos ejemplos localizados en los textos traducidos por ambos grupos de hablantes nativos coinciden en el tipo de influencia que presentan. Ésta se ve favorecida, en gran medida, porque al término fuente en español, *fuerte*, se le pueden asignar diversas traducciones en la lengua meta (su espectro semántico es más amplio⁶²), como las opciones propuestas por los dos grupos de hablantes nativos. Tanto *strong* como *hard* se empalman de manera parcial en el nivel semántico, ya que fuera de contexto o en otros contextos, pueden significar *fuerte* (aunque quizá no de manera primaria, en el caso de *hard*). Para llegar a esta traducción meta, el aprendiz recurre directamente al término en la lengua meta que conoce como equivalente de traducción (*strong*), y en todo caso, a un término cercano semánticamente (como *hard*), sin reparar en las palabras del entorno, que juegan un papel importante para determinar si la combinación existe y es funcional en la lengua de llegada. En este texto, se habla de que una enfermedad o infección es *fuerte*, así que el término esperado como traducción funcional en la lengua meta podría ser más bien *serious*, en lugar de las alternativas ofrecidas por los aprendices.

⁶² El término tiene diferentes acepciones en diferentes contextos y por ello, en inglés, también puede encontrar diversas formas de traducirse.

4

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF 1: If there are wide cultural differences between the source and target *languages*...

FTF 2: ...to express a source *language* concept or term in the target *language*.

FTF 3: ...will likely become a new term in the target *language*.

FTF 4: ...when Western concepts were introduced into Asian *languages*...

FTM: HNE a)...entre el lenguaje final y el lenguaje fuente...

b)...entre el lenguaje meta y el fuente...

c)...expresar un término del lenguaje fuente...

d)...resultará un nuevo término en el lenguaje meta.

e)...fueron introducidos a lenguajes asiáticos...

NOTA: Las versiones a) y b) de HNE corresponden al Fragmento del Texto Fuente 1; la versión c), al FTF 2; la d), al FTF 3 y la e), al FTF 4.

Todas las versiones anteriores fueron recogidas de los textos traducidos por los hablantes nativos del español y son traducciones de diferentes fragmentos del texto original en los que se incluía el término *language*. Tales ejemplos pertenecen a la categoría de polisemia debido a que el término *language* es un factor que propicia la influencia, ya que se usa indistintamente en la lengua fuente (inglés) para referirse tanto a *lengua* como a *lenguaje* (la distinción se entiende por contexto en dicha lengua). El hecho de que en inglés no haya distintos términos para designar a uno y otro conceptos, permea la traducción al español, idioma en el que la distinción se hace precisamente a través de los términos

mencionados (*lengua* y *lenguaje*). Esto se convierte en uno de los motivos principales por los que los aprendices dan el mismo tratamiento al término en ambas lenguas y dejan de lado esta consideración, que es la que establece la diferencia. Al momento de traducir, el aprendiz piensa en *language* como un cognado y no como un término polisémico, que según el contexto, puede variar en significado. Así, en todas las versiones anteriores (de la *a* a la *e*), el término requerido por el texto meta como una traducción funcional es *lengua*, ya que en la jerga de la traducción, se usan los términos *lengua fuente* y *lengua meta*, y se habla de *lenguas asiáticas* en lugar de lenguajes asiáticos, entre otras cosas. En el grupo de nativos del inglés no ocurrió la influencia en estos fragmentos dado que los aprendices se valieron del término *idioma*, que la mayoría de las veces funciona como sinónimo de *lengua* en español.

5

Título del texto fuente: *Translation* **LF:** inglés **LM:** español

FTF 1: ...when many *Western* scholarly books were translated...

FTF 2: ...when *Western* concepts were introduced into...

FTM: HNE ...cuando varios libros escolares del oeste fueron traducidos...

HNI a)...cuando muchos libros del oeste fueron traducidos...

b)...cuando conceptos del oeste fueron traducidos...

c)...cuando los conceptos del oeste fueron introducidos

Las versiones anteriores también resultaron coincidentes en esta categoría, en los textos meta de los dos grupos de aprendices, los nativos del español y los del inglés. Una de las explicaciones radica en el hecho de que la palabra *Western* en el texto fuente en inglés, tiene un espectro semántico que en español comprende, por lo menos términos como (*del*)

oeste y (*del*) *occidente*, ambos usados en contextos diferentes aunque con significados relacionados. Traducir *del oeste*, implicaría en español (lengua meta), entre otras cosas, una falsa asociación con un referente cultural cercano⁶³ que no tiene relación alguna con el asunto principal del texto. Los aprendices, al no advertir esta diferenciación semántica, recurren directamente a la traducción más conocida, frecuente o que está más a su alcance al momento de traducir, es decir, *del oeste*. Sin embargo, la plurivalencia semántica entre las lenguas es un factor que puede originar falta de precisión, poca claridad, desviación de sentido, entre otras alteraciones, y todo eso deriva en una traducción nula o escasamente funcional en la lengua meta. Una traducción más apropiada al español demandaría el término (*del*) *occidente*.⁶⁴

DS-desviación del significado

1

Título del texto fuente: *How to mend a broken friendship* **LF:** inglés **LM:** español

FTF 1: A month later, *they got together*...

FTF 2: At first, the conversation was awkward, *yet soon* they both admitted that they missed each other.

FTF 3: ...and quickly fell into their old habit of *laughing and sharing confidences*.

FTM 1: HNE Un mes después, ellas salieron juntas...

⁶³ Por ejemplo, las películas del género conocido como *Western*, que alude a los filmes de vaqueros en el oeste de Estados Unidos.

⁶⁴ La versión de HNE y la versión a) de HNI corresponden al Fragmento del Texto Fuente 1; las versiones b) y c) de HNI, al FTF 2.

FTM 2: HNE a)...pronto reconocieron que...

b)...y pronto admitieron...

c)...pero de pronto, las dos admitieron que...

HNI a)...se reunieron, y de pronto...

b) El próximo mes, se reunieron, y de pronto...

FTM 3: HNE ...volvieron a su viejo hábito de compartir risas y confesiones.

HNI a)...eran reyéndose y compartiéndose sus pensamientos.

b)...pronto estaban riendo y compartiendo cuentos.

c)...eran reyéndose y compartiéndose sus pensamientos.

Como se observa, varias de las traducciones de este texto realizadas por ambos grupos de hablantes coinciden en esta categoría de influencia. El primer fragmento fuente analizado *they got together*, fue traducido por un nativo del español, como *salieron juntas*, que no tiene relación con su significado (*se reunieron*), de ahí que haya sido categorizado como una desviación de significado. En cuanto al segundo fragmento fuente, tanto las traducciones propuestas por los nativos del español como por los del inglés, coinciden en cambiar el significado de *yet soon* (... *sin embargo pronto*...), en el caso de las versiones c), de HNE y a), b), de HNI; o bien, en dejarlo incompleto, por ejemplo en las versiones a) y b), de HNE. Las versiones que coinciden en proponer *de pronto* son quizá las que alteran de manera más significativa el sentido del original, ya que la idea no tiene que ver con *lo repentino de admitir que se extrañaron* sino más bien enfatizar *el contraste entre el principio de la conversación* y remarcar *la prontitud con la que reconocieron haberse extrañado*. El tercer fragmento fuente, *laughing and sharing confidences*, que debió traducirse como *reírse juntos y hacerse confidencias*, fue traducido en cambio, por los nativos del español, usando el verbo *sharing* como si lo compartido fuera tanto las risas

como las confidencias; en español, una forma más propia del idioma para *compartir risas* es *reírse juntos* y *las confidencias*, más que *compartirse*, *se hacen*. El texto original sólo refiere que *se comparten las confidencias*, que en español, más bien *se hacen*. Las versiones pertenecientes a los nativos del inglés, alteran el sentido del texto original al señalar que, en lugar de *hacerse confidencias*, *compartieron pensamientos*, *cuentos*, o bien, *secretos*. La influencia se debe muy probablemente, al término *sharing*, que se tradujo directamente al español sin tomar en cuenta las diferencias o restricciones que implican los términos del entorno en la lengua meta (español).

2

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: *Yasser Arafat's advisers* said Wednesday that...

FTM: HNE a) El portavoz de Yasser Arafat...

b) El representante de Yasser Arafat...

c) Los voceros de Yasser Arafat...

Las tres versiones anteriores corresponden a textos traducidos por hablantes nativos del español y las tres coinciden en esta categoría porque alteran el significado del término original. *Advisers* se tradujo en los tres casos, independientemente de la inexactitud gramatical (singular por plural), con tres términos distintos que no funcionan como traducciones del término fuente. Ni *portavoz*, ni *representante*, ni *vocero*, son sinónimos de *consejeros* (*advisers*). Los tres términos aluden a diferentes funciones administrativas que no son ni equivalentes ni sinónimos de *consejeros*. Tanto *portavoz* como *vocero*, que son sinónimos, aluden a aquel funcionario encargado de divulgar cierto asunto gubernamental

(generalmente) de manera oficial; en este caso, *representante* se refiere a la persona que sustituye a otra en cierta actividad o función. El texto fuente hace referencia a *los consejeros*, es decir, a quienes se ocupan de asesorar y dar orientación a un funcionario (en este contexto), de ahí que todas las alternativas anteriores puedan ser agrupadas bajo esta categoría de influencia.

3

Título del texto fuente: *Yasser Arafat* **LF:** inglés **LM:** español

FTF: ..., Dr. Ashraf al-Kurdi *rushed* from Jordan to Arafat's compound...

- FTM: HNE**
- a)...voló desde Jordania
 - b)...fue traído de Jordania
 - c)...se trasladó desde Jordania
 - d)...fue desde Jordania
 - e)...viajó de Jordania...
 - f)...fue trasladado al recinto...

HNI ...se trasladó desde Jordania

Las opciones de traducción encontradas en los textos meta tanto de los hablantes nativos del español como de los del inglés, desvían o bien omiten información que aparece en el texto fuente. En el texto fuente se emplea el término *rushed* para indicar que *el médico de Arafat se apresuró, fue apresuradamente o se dirigió con prisa hacia...*, mientras que en las versiones meta (*fue, viajó, se trasladó, fue trasladado, voló*) el elemento esencial (la idea que denota *prisa, apuro o premura*) es omitido. A pesar de que el verbo en inglés *rushed* no es un verbo transitivo, en las versiones b), d) y f), escritas en voz pasiva, el verbo aparece como si se tratara de un verbo transitivo, es decir, parece que “*alguien*” fue quien llevó al médico al recinto de Arafat. No obstante, el texto fuente no especifica cómo se hizo el traslado; algo similar sucede con la versión a), en la cual se empleó el verbo *voló*, que es una información no indicada en el texto original y tampoco es posible verificar. Por consiguiente, los ejemplos en los que la información es omitida, no es completa o carece de relación con el contexto, son considerados como desviaciones de significado.

4

Título del texto fuente: *Descompone lluvia 95 semáforos al día* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: Las fuertes lluvias...provocan que diariamente se descompongan 95 *semáforos*..., problema que *se ve agravado* cuando se topan con *semáforos* descompuestos...

FTM: HNE They have created that 95 sidewalks...

HNI a) The rain discomposes 95 sidewalks a day...

b)...which is clearly seen when they come upon broken sidewalks...

En el siguiente ejemplo, la desviación del significado se evidencia en la traducción de *semáforos* como *sidewalks* (*banquetas*). Esta alteración semántica se encontró en ambos grupos de hablantes nativos y obedece quizá al contexto original, en virtud de que se habla de los daños provocados por las lluvias, que bien pueden asociarse con inundaciones y con averías en las calles; en este caso, las banquetas (*sidewalks*) son los primeros elementos con los que se hace la asociación. No obstante, esta traducción cambia el asunto del que se habla y tergiversa la información; no se trata de una traducción precisa. Asimismo, la versión b) del grupo de HNI (*which is clearly seen: que claramente se ve*) para el fragmento fuente *que se ve agravado*, altera el sentido del mensaje original en tanto la idea queda aparentemente incompleta. Una traducción adecuada en el texto meta sería por ejemplo, *which worsens* o *makes worse that...*

5

Título del texto fuente: *Formación del traductor* **LF:** español **LM:** inglés

FTF: Esto no quiere decir que *si se han cursado otros estudios*, no se pueda ser traductor.

FTM: HNE a)...that if some other lessons have been taken...

b)...studied different areas of knowledge...

c)...if he/she studied another subjects...

d)...if you studied other subjects...

HNI a)...if they have studied other subjects...

Varias de las versiones del grupo de hablantes nativos del español, en parte por influencia del texto fuente, contienen términos empleados en combinaciones de palabras que no existen en la lengua meta o bien, que tienen significados diferentes al del original, es decir, ni *lessons*, ni *subjects*, ni *areas of knowledge*, pueden ser traducciones para (*si se han cursado otros*) *estudios*; por otro lado, *cursado* tampoco fue traducido de una manera apropiada en vista de que no forma combinaciones de palabras aceptadas o compatibles en la lengua de llegada, como en las soluciones propuestas en las versiones *a)* a *d)*, de los hablantes nativos del español, y *a)* y *b)*, de los nativos del inglés. Una traducción funcional en la lengua de llegada (inglés), sería... *if one has had a different major*.

3.2 Gráficas de resultados

En este apartado se despliegan gráficamente y se explican los resultados obtenidos al calcular la frecuencia de los ocho tipos de influencia estudiados. Es importante decir que sólo se analizaron las traducciones de aquellos estudiantes que estuvieron presentes en los tres exámenes, es decir, en vista de que no fueron los mismos estudiantes los que resolvieron los tres exámenes, en lugar de extraer datos de los textos traducidos de cada uno, sólo se tomaron en cuenta los exámenes de aquellos alumnos que asistieron a los tres exámenes, con el fin de evitar el sesgo de los resultados. Así, en lugar de utilizar las traducciones de los 19 estudiantes para hacer el cálculo, sólo se eligieron las de siete hablantes nativos del español y las de cinco nativos del inglés.

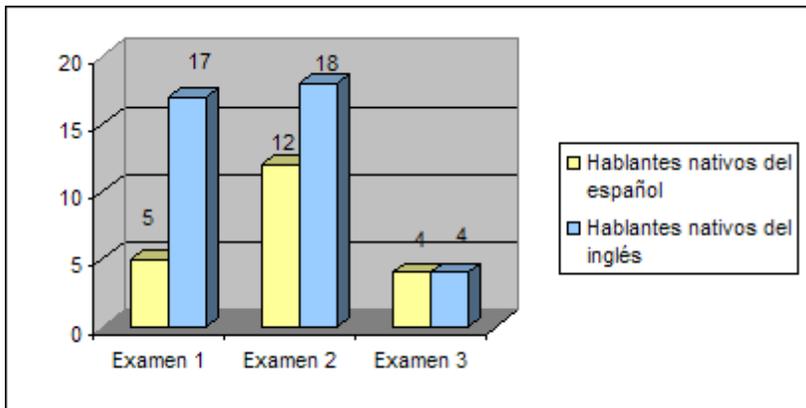
Los resultados se graficaron según la categoría, la dirección de la traducción y la lengua nativa para cada uno de los tres exámenes. Los números presentados en las tablas y en la parte superior de cada barra (en las gráficas) indican el número total de veces (grado de ocurrencia) que se presentó cierto tipo de influencia en cada examen, ya sea en la traducción del inglés al español o viceversa, tanto de los nativos del español como de los del inglés. En las gráficas se usan barras de diferente color para identificar a cada grupo de hablantes: amarillo, para los nativos del español y azul, para los del inglés.

CATEGORÍAS EMPLEADAS

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: traducción literal

	Examen1	Examen 2	Examen3
Hablantes nativos del español	5	12	4
Hablantes nativos del inglés	17	18	4



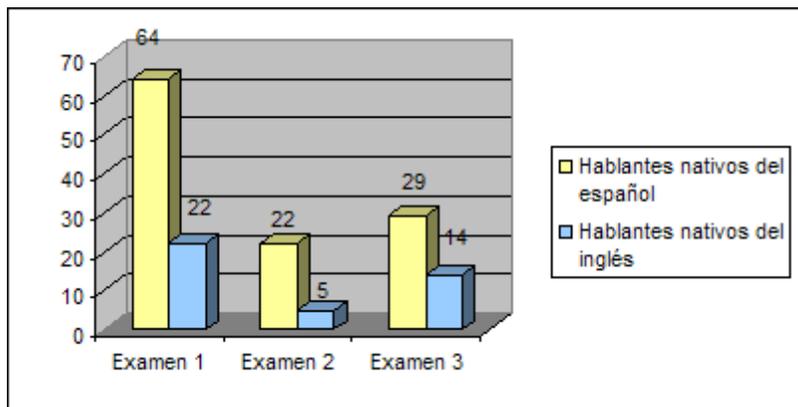
Gráfica 1

En cuanto a esta categoría, en el primer examen, los hablantes nativos del español, al traducir del inglés al español, alcanzan un valor menor en relación con los nativos del inglés (5 vs. 17). En el segundo examen, los valores continúan siendo más bajos para los nativos del español que para los del inglés (12-18). Para el tercer examen, los resultados del conteo revelan una coincidencia en el índice alcanzado por ambos grupos de hablantes (4-4).

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: traducción literal

	Examen1	Examen 2	Examen3
Hablantes nativos del español	64	22	29
Hablantes nativos del inglés	22	5	14



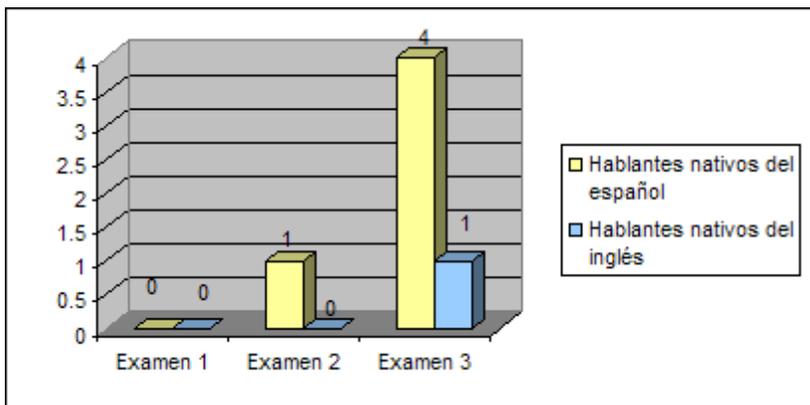
Gráfica 2

En el cuadro anterior, se estima que la traducción literal tiene un valor más alto en el primer examen, para los hablantes nativos del español (64) que para los del inglés (22). El panorama cambia en relación con el segundo examen, en el cual los valores para ambos grupos de hablantes descienden, aunque siguen siendo más altos para los nativos del español (22), que para los nativos del inglés (5). Finalmente, en el tercer examen, sigue siendo el grupo de hablantes del español (29) quienes se mantienen por encima de los hablantes del inglés (14).

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: falso cognado

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	0	1	4
Hablantes nativos del inglés	0	0	1



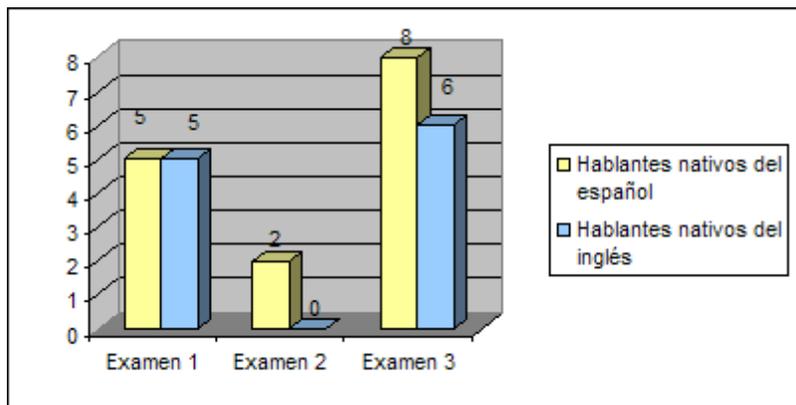
Gráfica 3

La **gráfica 3** revela que en la traducción de inglés a español, en el primer examen, no hubo ocurrencia de falsos cognados en las traducciones de ninguno de los dos grupos de hablantes (0-0). Sin embargo, en el segundo examen se observa un valor más alto para los hispanohablantes (1) que para los angloparlantes (0), valor que, en el tercer examen, aumenta (de 1 a 4) en relación con el resultado anterior y aun, con el de los nativos del inglés, que a pesar de incrementarse (de 0 a 1), sigue siendo menor que para la contraparte de habla hispana. Esto llama la atención en tanto se supondría, que sería en los textos meta de los hablantes del inglés donde ocurriría más este tipo de influencia, si se toma en cuenta que la dirección de la traducción es inglés-español.

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: falso cognado

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	5	2	8
Hablantes nativos del inglés	5	0	6



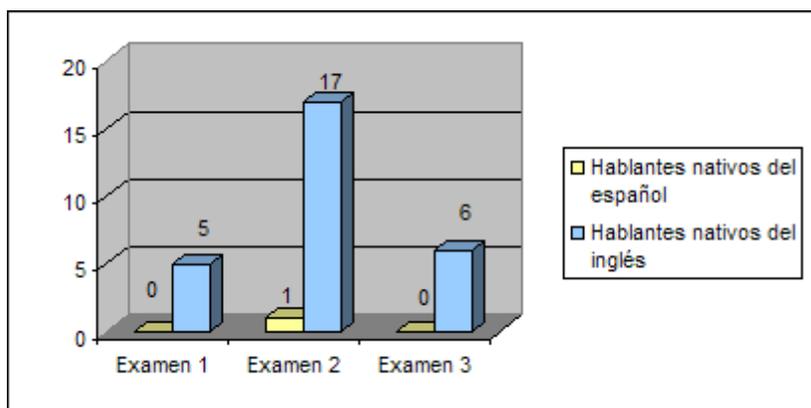
Gráfica 4

Si se comparan los valores desplegados para esta categoría de influencia en la traducción de español a inglés, se puede ver que en el primer examen ambos grupos de hablantes observan un desempeño semejante en tanto el valor alcanzado coincide (5-5); sin embargo, en el segundo examen, a pesar de que ambos valores disminuyen, el resultado para los hablantes nativos del inglés se mantiene por debajo del de los nativos del español (0-3). Finalmente, en el tercer examen, el resultado vuelve a incrementarse para ambos grupos, aunque se mantiene alto para los hispanohablantes (8) en relación con los angloparlantes (6). En general, los resultados obtenidos en el conteo de frecuencia en esta misma categoría, pero en la dirección de traducción opuesta (inglés-español, **gráfica 3**), en comparación con éstos últimos (**gráfica 4**) son menores, sobre todo para los nativos del inglés. En ambos casos es el tercer examen el que registra la ocurrencia más alta de este tipo de influencia.

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: influencia morfológica

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	0	1	0
Hablantes nativos del inglés	5	17	6



Gráfica 5

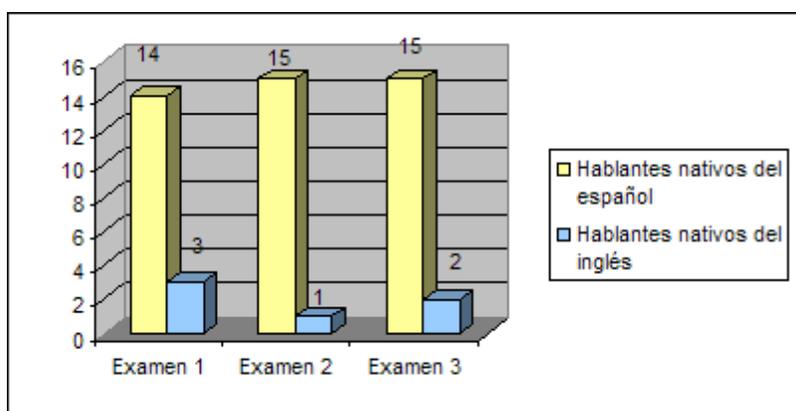
Al contrario de las gráficas de otras categorías en la misma dirección de traducción (inglés-español), en ésta, referente a la influencia morfológica, los valores son por mucho, más altos para los aprendices nativos del inglés que para los de español, lo cual puede entenderse en parte, por la complejidad que representa traducir de su lengua nativa (inglés) a la extranjera (español), en la que su competencia es menor. Es necesario recordar que esta influencia se asocia con la falta del léxico meta en el momento de traducir y con el mecanismo, casi automático de creación de términos que suplan en diversas funciones, a los términos buscados. Los exámenes 1 y 3 reportan la disparidad en las cifras de influencia, 0 y 5, para hispanohablantes y para anglohablantes, respectivamente. En el segundo examen, se nota un ligero aumento en la frecuencia con la que ocurre la influencia morfológica en los textos del grupo de nativos del español (1); mientras que para los nativos del inglés, el aumento alcanza una cifra significativamente alta (17). En el tercer

examen, los dos valores disminuyen; no obstante, el de los nativos del inglés permanece más alto que para los nativos del español (6-1).

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: influencia morfológica

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	14	15	15
Hablantes nativos del inglés	3	1	2



Gráfica 6

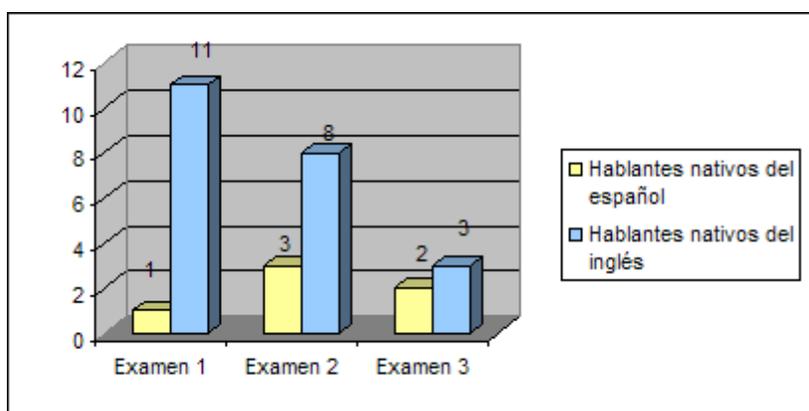
Este cuadro de resultados revela que la influencia morfológica aumentó en los tres exámenes traducidos del español al inglés, en comparación con las cifras documentadas en la gráfica anterior (de la traducción del inglés al español). Los valores en la **gráfica 6** son absoluta y notablemente superiores; más aun, para el grupo de nativos del español: en el primer examen, el índice para los hispanohablantes aumenta de 0 a 14, mientras que en el segundo sube de 1 a 15; en el tercero, va de 0 a 15. De modo contrario, la frecuencia de la influencia morfológica en las traducciones del grupo de nativos del inglés, va en decremento: en el primer examen desciende de 5 a 3; en el segundo, el descenso más evidente, va de 17 a 1; por último, en el tercer examen disminuye de 6 a 2. Vistas las cifras,

se tiene que la frecuencia con la que ocurre este tipo de influencia es mayor en esta dirección de traducción (español-inglés).

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: influencia gramatical

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	1	3	2
Hablantes nativos del inglés	11	8	3



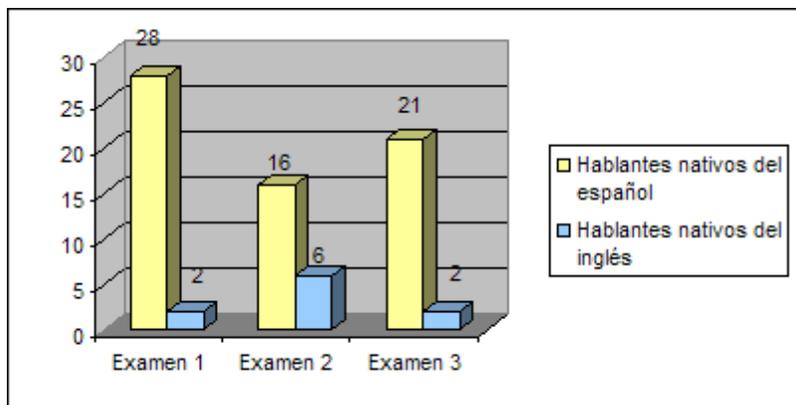
Gráfica 7

En esta categoría de influencia, la gráfica reporta que al traducir del inglés al español, como es de esperarse, los aprendices nativos del español (lengua meta), presenten en sus traducciones menor influencia que los nativos del inglés en los tres exámenes. En el primero, por ejemplo, la diferencia es 1 a 11, respectivamente; luego, en el segundo examen, aunque el valor desciende para los angloparlantes de 11 a 8, sigue siendo un valor más alto que el de los hablantes de español, que en este caso aumenta de 1 a 3. En el tercer examen, se nota un descenso en los valores: 2, para los nativos del español y 3, para los del inglés. La influencia en el nivel gramatical ocurre entonces con mayor frecuencia, en esta dirección de traducción, en los textos meta (sobre todo, en los dos primeros) de los aprendices nativo-hablantes del inglés.

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: influencia gramatical

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	28	16	21
Hablantes nativos del inglés	2	6	2



Gráfica 8

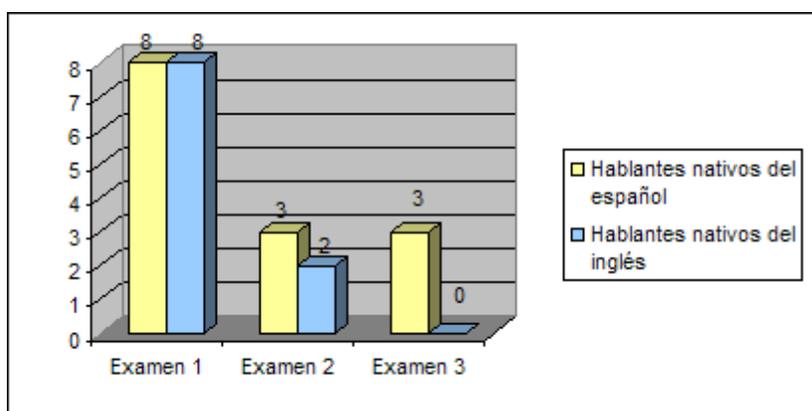
En relación con el gráfico anterior, en éste se aprecia un aumento considerable, en los tres exámenes, de los resultados obtenidos para los hablantes de español; por el contrario, para los del inglés, hay un descenso notorio. En el primer examen, los hablantes del español, alcanzan un índice de 28, contrastante absolutamente con el de los nativos del inglés, que es sólo de 2. Para el segundo examen, las cifras aumentan para los nativos del inglés de 2 a 6, y descienden de 28 a 16, para los hablantes del español; no obstante, entre los valores de uno y otro grupos, se sigue percibiendo una gran diferencia: 16, para los nativos del español y 6, para los del inglés. Para el último examen, el valor vuelve a aumentar para los nativos del español (de 16 a 21) y disminuye una vez más (de 6 a 2), para la contraparte de habla inglesa. En otras palabras, lo anterior lleva a pensar que es en la traducción de español a inglés donde se obtuvieron los índices de influencia morfológica

más altos, y en que es en las traducciones realizadas por aprendices nativos del español donde la influencia morfológica se manifiesta con mayor frecuencia.

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: sujeto (no) nulo

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	8	3	3
Hablantes nativos del inglés	8	2	0



Gráfica 9

La categoría de influencia que se explica en seguida es la referente al sujeto (no) nulo en la traducción del inglés al español. De modo contrario al esperado, es en los textos traducidos por los hablantes nativos del español, para quienes la lengua meta es su propia lengua (que se supondría de mejor dominio), donde se notan ligeramente, niveles más altos de influencia en esta categoría, respecto a los textos traducidos por hablantes del inglés. En el primer examen, hay uniformidad en los resultados en tanto el valor es el mismo (8-8). En el segundo examen, ambos valores decaen, aunque se mantiene más alto el del grupo de hispanohablantes (3) en relación con el de los nativos del inglés (2). Por último, la cifra alcanza un valor nulo (0) para los nativos del inglés, mientras que para los hablantes de español, no hay alteración (3) respecto al valor anterior.

TRADUCCIÓN: español-inglés

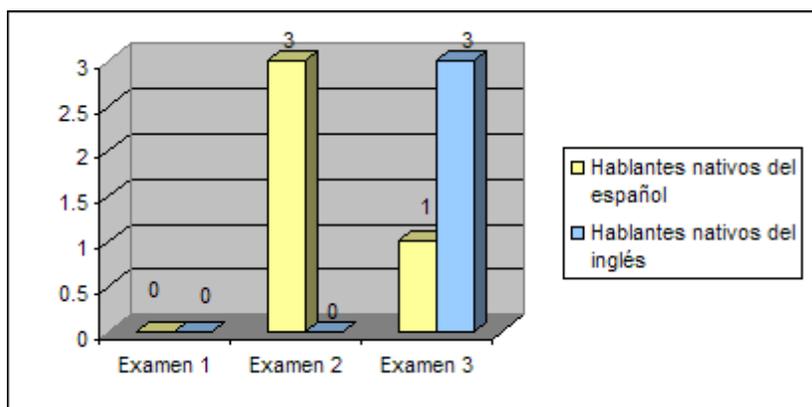
CATEGORÍA: sujeto (no) nulo

Los resultados en esta categoría y en esta dirección de traducción, corresponden a la traducción del español al inglés y son nulos para los dos grupos de aprendices, nativos del inglés y nativos del español.

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: imprecisión ortográfica

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	0	3	1
Hablantes nativos del inglés	0	0	3



Gráfica 10

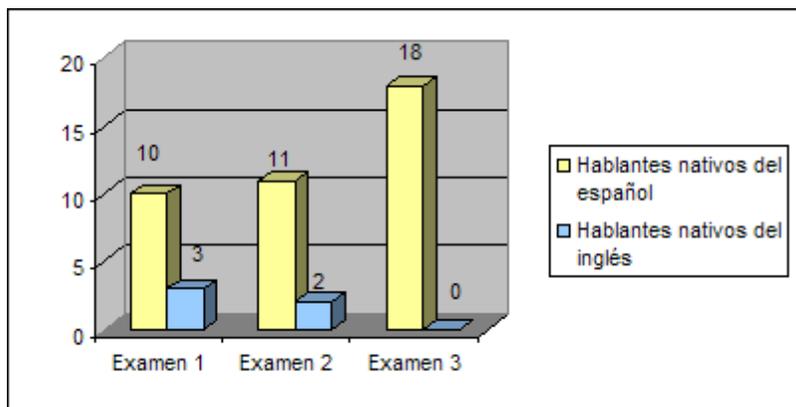
En la categoría correspondiente a la imprecisión ortográfica en la traducción del inglés al español, puede decirse que ésta es nula en los resultados del primer examen, tanto para los nativos del español, como para los del inglés (0-0). Respecto al segundo examen, como se aprecia, se puede hablar de un valor relativamente más alto para los hispanoparlantes (3), que para los angloparlantes (0); en el tercer examen, el valor reportado para los hablantes del inglés se incrementa (3), aunque disminuye para los nativo-

hablantes del español (1). En relación con los hablantes del inglés, puede señalarse que la escritura en una lengua extranjera (en este caso, español) en la cual existen varias reglas de ortografía, desde simples, como el uso de las mayúsculas, hasta otras más complejas, como las reglas de acentuación, puede entenderse la ocurrencia de este tipo de influencia.

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: imprecisión ortográfica

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	10	11	18
Hablantes nativos del inglés	3	2	0



Gráfica 11

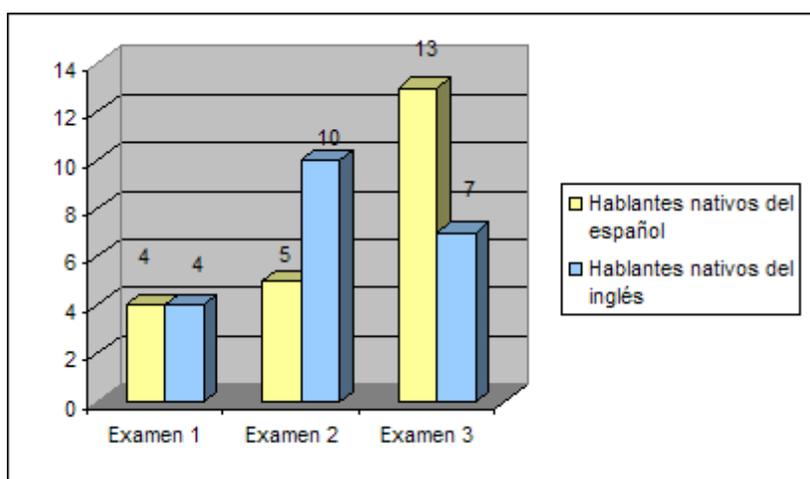
Los datos de la **gráfica 11** revelan que hay un aumento progresivo en los valores registrados para cada examen, en las traducciones del grupo de nativos del español, mientras que para los nativos del inglés, van en descenso. En el primer examen, el valor para el grupo de hispanohablantes se eleva a 10, mientras que para la contraparte de habla inglesa, es 3. Las cifras continúan en ascenso, para el primer grupo (11), y en descenso, para éste último (2). Las cifras para el tercer examen, llegan hasta 18, para los aprendices nativos del español y disminuyen hasta 0, en el caso de los hablantes del inglés. De lo anterior, se infiere que la imprecisión ortográfica ocurre un mayor número de veces cuando

los hablantes del español traducen al inglés, es decir, su desempeño en la lengua extranjera es menos eficiente que el de los nativos del inglés, quienes traducen a su propia lengua (sobre la cual ejercen mayor control que los hablantes del español).

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: polisemia

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	4	5	13
Hablantes nativos del inglés	4	10	7



Gráfica 12

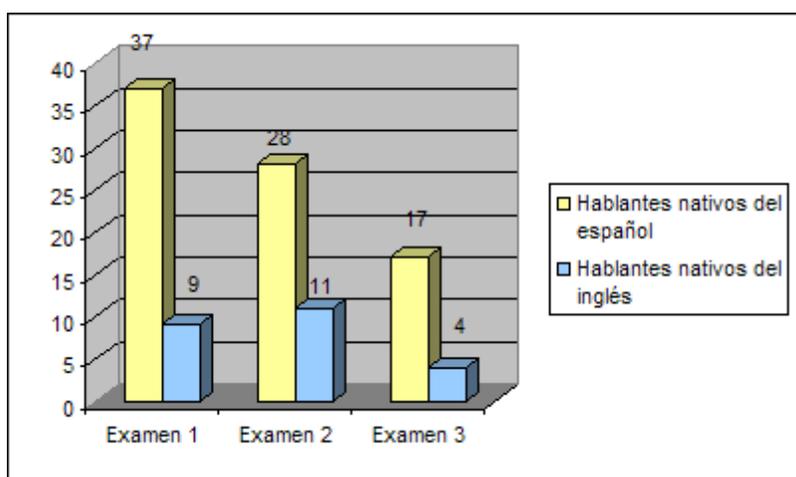
Como puede apreciarse en esta tabla correspondiente a la traducción del inglés al español, en el primer examen, los valores tanto para el grupo de hablantes nativos del inglés como para los del español, coinciden (4-4). En el segundo examen, se percibe un ligero incremento para el grupo de nativos del español (de 4 a 5), aunque para el grupo de nativos del inglés, el aumento es más notorio (de 4 a 10); en cambio, la situación se invierte en el tercer examen, en tanto es el grupo de nativos del español, el que registra un índice mayor (13) que el del examen anterior (5) y aun, que el del grupo de hablantes del inglés en los últimos dos exámenes (10 y 7, respectivamente). En resumen, las cifras aumentan de

manera progresiva para los aprendices de habla hispana a lo largo de los tres exámenes, mientras que para los aprendices de habla inglesa, los valores aumentan sólo en los dos primeros y disminuyen, en el último.

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: polisemia

	Examen 1	Examen 2	Examen 3
Hablantes nativos del español	37	28	17
Hablantes nativos del inglés	9	11	4



Gráfica 13

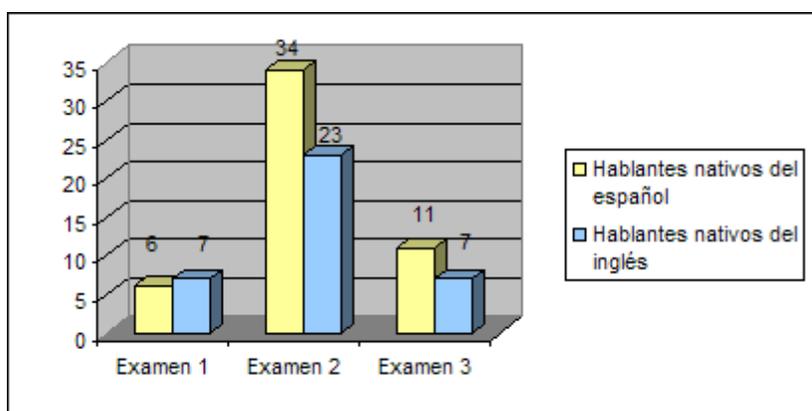
En este caso, la gráfica presenta el comportamiento de la polisemia en la traducción del español al inglés. Los valores expuestos aquí son superiores a los reportados en la traducción del inglés al español, para los dos grupos de aprendices. En el primer examen, las cifras para los hablantes nativos del español reflejan un valor más alto (37) que para los nativos del inglés (9). A pesar de que los valores descienden en el segundo examen para los hablantes del español (de 37 a 28), para los nativos del inglés se incrementan ligeramente (de 9 a 11). En el tercer examen, se percibe un decremento considerable en las cifras

indicadas para los hispanohablantes (hasta 17), y también una disminución en las indicadas para los anglohablantes (4).

TRADUCCIÓN: inglés-español

CATEGORÍA: desviación de significado

	Examen1	Examen 2	Examen3
Hablantes nativos del español	6	34	11
Hablantes nativos del inglés	7	23	7



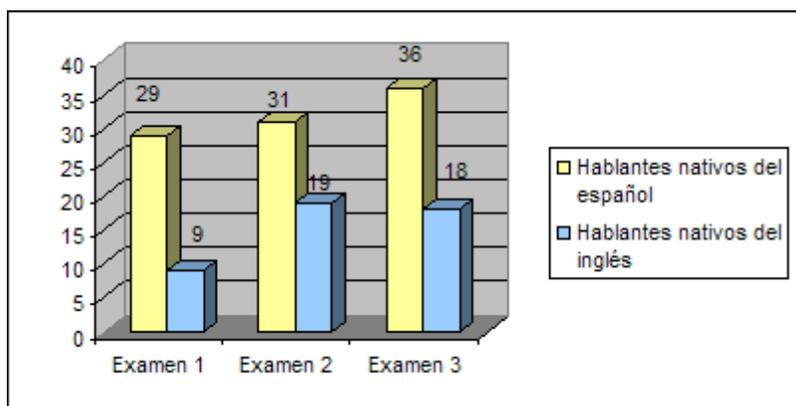
Gráfica 14

En este cuadro se muestran los resultados obtenidos en la traducción del inglés al español, en la categoría de desviación de significado. En el examen 1, el índice para los nativos del español es un tanto menor (6) que para los del inglés (7), mientras que difieren significativamente en el examen 2: 34, para los hispanoparlantes y 23, para los angloparlantes. En el último examen, las cifras descienden en ambos casos, a 11 y 7, respectivamente.

TRADUCCIÓN: español-inglés

CATEGORÍA: desviación de significado

	Examen1	Examen 2	Examen3
Hablantes nativos del español	29	31	36
Hablantes nativos del inglés	9	19	18



Gráfica 15

La tendencia a la desviación de significado en la traducción del español al inglés, como se estima en la gráfica de arriba, en el primer examen, es más alta para los hablantes de español (29), que el registrado para los nativos del inglés (9). En el segundo examen, la cifra asciende tanto en las traducciones de los hispanohablantes (31), como en las de los anglohablantes (19), aunque las de aquéllos siguen siendo más altas en relación con las de éstos últimos. Finalmente, el tercer examen alcanza una frecuencia considerablemente más elevada (36) para los nativos del español que para los del inglés (18).

NOTA 1: es necesario recordar que la mayoría de los resultados obtenidos en los exámenes realizados por nativos del español son superiores en grado de influencia a los de los nativos del inglés debido a la diferencia en el número de estudiantes (y por consiguiente, también de traducciones analizadas) pertenecientes a uno y otro grupos, es decir, por ser el de nativos del español más numeroso que el de nativos del inglés, el índice de ocurrencia de tal o cual tipo de influencia puede fácilmente, ser más alto.

NOTA 2: Tabla de porcentajes de frecuencias por categoría para cada grupo de hablantes nativos en ambas direcciones de traducción. Ver apéndice IV.

CAPÍTULO 4

4. Discusión

En este apartado se ofrece sustento teórico para tratar de explicar cómo se manifiesta la influencia interlingüística en la traducción bidireccional (de L1-L2 y de L2-L1). Para tal efecto, a continuación se hacen algunas consideraciones a partir de aspectos referidos anteriormente en la revisión bibliográfica.

En los primeros trabajos de investigación concernientes al fenómeno de influencia lingüística (transferencia, interferencia) el interés está puesto en la primera lengua como factor preponderante en el fenómeno; sin embargo, las evidencias (resultado de la investigación) han demostrado que la influencia no sólo procede de la L1 como única fuente, sino que puede provenir de cualquier otra, en virtud de que puede ocurrir entre todas las lenguas que un individuo conoce y no necesariamente de manera unidireccional (Sharwood Smith & Kellerman, 1986).

En la investigación concerniente a la influencia interlingüística se habla del nivel de suficiencia como uno de los factores que inciden en la ocurrencia de aquélla y se destaca el papel de la L1 de los hablantes como una fuente potencial y significativa de influencia. Por ejemplo, uno de los modelos citados en secciones previas, el Modelo Parasitario (Hall, 1993:1) propone que los aprendices en etapa inicial (principiantes) del aprendizaje de la L2, por lo menos en el nivel léxico, recurren a la estructura de la primera lengua (existente en el léxico mental) como base para almacenar y aprender el vocabulario de la segunda. No obstante, esto no significa que la influencia entre lenguas ocurra exclusivamente en las primeras etapas del aprendizaje de otra lengua, puesto que, como afirma Lennon (1991) “advanced learner performance [...] is neither fully erroneous nor fully nativelike” (p.180);

en todo caso se trataría, más bien, de una etapa en la cual los aprendices construyen su interlenguaje, que cambia y se desarrolla mientras continúan aprendiendo (Gass & Selinker, 1993), y por consiguiente, su producción en la segunda lengua es una etapa más en la adquisición (Campbell, 1998).

Particularmente, los sujetos de este estudio no fueron aprendices de segunda lengua de nivel inicial, sino estudiantes de traducción (nativos del inglés y nativos del español) con un nivel avanzado de suficiencia en la segunda lengua que, si bien han adquirido un conocimiento lingüístico amplio, continúan su aprendizaje y aún se encuentran en etapa de desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades en la L2, de ahí que en sus traducciones, es perceptible la influencia entre las lenguas de las que hacen uso, inglés y español.

La primera hipótesis refiere que la influencia no sólo puede ocurrir de la primera lengua a la segunda, sino de ésta a la primera. Los ejemplos analizados muestran que la influencia puede venir tanto de la lengua nativa como de la meta, muchas veces motivada por el conocimiento de la lengua nativa que inconscientemente determina de varias maneras, la percepción del aprendiz.

Lo que sucede es una asociación directa (1 a 1) de los términos de la lengua fuente con los de la meta, y esto puede explicarse si se atiende a lo propuesto por Hall (2003, septiembre) respecto a que, el aprendiz supone -y aun, espera- que gran parte de las palabras de la L2 significan lo mismo que las que conoce en su L1, por lo que no se percata de las diferencias existentes entre dos conceptos en una y otra lenguas.

Tal explicación resulta útil para justificar los tipos de influencia interlingüística sugeridos para este estudio, ya que tienen su origen en la suposición de que existen equivalentes exactos de traducción o de que ambas lenguas tienen los mismos mecanismos en todos los niveles (sintáctico, semántico, morfológico, fonológico, léxico).

En todo caso, puede apostarse que en general, la influencia de L1 a L2 encuentra explicación en el Modelo Parasitario, mientras que la de L2 a L1 puede explicarse por el alto grado de similitud morfológica (vocabulario compartido, cognados) que es asociado directamente al traducir, y todos estos factores tienen incidencia debido al nivel de activación de las lenguas en este contexto específico de traducción.

Tal evidencia sirve como respaldo para apoyar la segunda hipótesis⁶⁵ de este estudio: la influencia interlingüística ocurre independientemente de la dirección de la traducción y del nivel de suficiencia. Como se mencionó en otro apartado, los datos analizados provienen de las traducciones de hablantes nativos del español y del inglés, que corresponden a los tres exámenes que presentaron en un curso semestral. Cada examen consistió en una traducción bidireccional: un texto en inglés que debía traducirse al español y otro en español que debía traducirse al inglés⁶⁶. Los ejemplos de ambos grupos de hablantes nativos cuando traducen ya sea a la primera o a la segunda lengua, dan muestra de que la influencia ocurre, sin importar la dirección (español-inglés, inglés-español; L1-L2, L2-L1) ni el nivel de suficiencia.

La percepción de los aprendices respecto a la distancia lingüística⁶⁷ entre ambas lenguas (Kellerman, 1983), además de la constante interacción de éstas, son factores que favorecen y explican la influencia, puesto que a menor distancia, mayor similitud y mayor influencia, aunque no necesariamente (también hay evidencia del efecto de la lengua nativa aun si no

⁶⁵ Las tres hipótesis que este estudio apoya son: 1) Existe influencia interlingüística en ambas direcciones de traducción (de L1 a L2 y de L2 a L1); 2) La influencia interlingüística ocurre independientemente de la dirección de la traducción y del nivel de suficiencia, no así la frecuencia con que aquélla se presenta (la dirección de la traducción la condiciona de cierto modo); 3) la influencia interlingüística parece tener cierto efecto sobre la funcionalidad de la traducción.

⁶⁶ La relevancia del *modo de lengua* (Grosjean, 2002) respecto a este punto se discute posteriormente.

⁶⁷ (denominada *psicotipología*: “*The role of the L2 in the transferability of a structure will be determined by the learner’s perception of its relatedness to the L1 structure in the given structure domain*” (Kellerman, 1983, citado en Kellerman, 1986, p. 36).

hay similitud evidente) (Ard y Homburg, 1993). En este caso, el inglés y el español son lenguas que comparten una cantidad considerable de léxico (ej. cognados y falsos cognados) y al momento de traducir, tal similitud puede ser útil, pero también puede tener un efecto opuesto, ya que en el caso de los falsos cognados, no permite la búsqueda de términos más adecuados y por tanto, se puede dar lugar a la influencia al originar la pérdida o desviación del significado original del término fuente, la traducción literal, la adaptación de la morfología para crear nuevos términos inexistentes en la lengua meta a partir de la similitud formal (morfológica, fonológica), la asignación de significados que se empalman sólo parcialmente con éste, entre otros tipos.

La influencia puede explicarse además, porque el aprendiz, debido en gran parte a las características de este tipo de examen, no concentra su atención en los rasgos distintivos del comportamiento de cada una de las lenguas que maneja y entonces, supone la identidad del funcionamiento de éstas.

Respecto a lo anterior es necesario retomar la investigación referente al modo de lengua, particularmente en lo concerniente al modo bilingüe. Si se habla específicamente del modo bilingüe, se dice que la activación de las lenguas es desigual: el aprendiz elige una lengua principal o base, que se mantiene activada y rige el proceso de producción, y la otra, aunque no se desactiva totalmente, sólo se recurre a ella de vez en cuando. La situación, entre otras razones, contribuye a la activación de las lenguas y afecta de distinta forma la recepción y la producción. En el caso de la traducción, que requiere el uso simultáneo de dos sistemas lingüísticos y supone conexiones complejas entre ambos, las dos lenguas podrían compartir el mismo nivel de activación en tanto se necesitan en la misma medida. En consecuencia, un contexto bilingüe se convierte en un elemento que induce el modo bilingüe y por tanto, la mezcla de las lenguas y/o la influencia entre ellas

(Grosjean, 2001). Podría decirse probablemente, que a mayor activación, mayor influencia interlingüística.

Es aquí donde es pertinente retomar la tercera hipótesis del estudio -la influencia interlingüística tiene cierto efecto sobre la funcionalidad del texto meta-. Así, es posible suponer que ambas lenguas (inglés y español) deben estar permanentemente activadas en la mente de los aprendices al momento de traducir para permitir la ida y vuelta de una a otra en la búsqueda de significados en un tiempo limitado. Un alto nivel de activación de las lenguas durante la traducción, podría hacer más factible que el grado de influencia fuera mayor y por tanto, tuviera efecto sobre la funcionalidad del texto meta. Se entiende por traducción funcional aquella que un hablante nativo de la lengua meta entendería naturalmente, sin percatarse de que se trata de una traducción. Según Nord (1997), es aquella que cumple y respeta la función que marca el texto fuente. De ahí que es muy probable que un texto meta que presente un grado mayor de influencia, no llegue a ser considerado como funcional en su totalidad.⁶⁸

En lo referente al aspecto pedagógico, es posible decir que la habilidad de los aprendices para traducir sigue en proceso de desarrollo, es decir, ésta no se consume en el periodo de un curso semestral y sigue siendo perfectible. Así, la influencia interlingüística continúa presentándose en la traducción en ambas direcciones (L1-L2 y L2-L1) y lejos de que su efecto sea visto como evidencia de error, puede ser considerada como signo de este proceso de desarrollo. En otras palabras, se trata de otra etapa en la adquisición de la segunda lengua, de ahí que la producción del traductor (en particular, de los aprendices que traducen) pueda ser vista como una variedad especial de interlenguaje (Campbell, 1998).

⁶⁸ Es necesario recordar que el corpus con el que se trabajó está conformado por las traducciones realizadas por aprendices, no por expertos en traducción.

Además, al aumentar el conocimiento de la lengua, la necesidad de préstamos y la proporción de “errores” atribuibles a este comportamiento va en decremento (Corder, 1993, p. 28).

Otro agente que entra en juego al hablar de la influencia interlingüística es la competencia del traductor, entendida como una suma de conocimientos y destrezas que comprenden varios dominios de aprendizaje como el dominio de la lengua, la cultura, la utilización de medios auxiliares necesarios para traducir, aptitudes, entre otros elementos (Elena, 2001) y que, en el caso de estos aprendices, aún está en proceso de construcción. En resumen, estos estudiantes de traducción continúan en proceso de adquisición de hábitos procedimentales, conocimientos y aptitudes que necesitan ejercitar y controlar para llegar así a traducciones funcionales.

Por otra parte, es necesario decir que, en general, en las clases de lenguas no se incluye la traducción como un contenido o una actividad curricular porque se dedica más tiempo a la adquisición y al desarrollo de habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir) en la lengua extranjera; así, al no tomarse en cuenta la traducción como un recurso útil para fortalecer la competencia⁶⁹ de los aprendices, se deja de lado la posibilidad de practicar el análisis comparativo entre lenguas; éste sería de utilidad para despertar la conciencia de los aprendices acerca de las semejanzas y diferencias (en todos los niveles de la lengua) entre lenguas. La falta de esta experiencia y/o entrenamiento en la enseñanza de segundas lenguas, tiene repercusiones en la competencia de traducción, puesto que el aprendiz no llega a desarrollar, por ejemplo, la habilidad para distinguir las diferencias de uso y sentido en las lenguas de traducción. Por consiguiente, estas carencias se ven

⁶⁹ Afianzar la competencia lingüística y crear las condiciones para ejercitar paulatinamente, la competencia de traducción.

reflejadas en la funcionalidad de los textos traducidos, que presentan una gran cantidad de imprecisiones ocasionadas por diferentes tipos de influencia interlingüística.

De este modo, es posible entender que la influencia es uno de los varios aspectos que el estudiante debe aprender a manejar durante no sólo uno, sino varios cursos, dados los años de práctica y experiencia que se requieren para hacerlo.

CAPÍTULO 5

5. Limitaciones, implicaciones pedagógicas, futura investigación y conclusiones

5.1 Limitaciones

Entre las principales restricciones de este estudio es posible nombrar las siguientes:

- En primer término, la dificultad para determinar los criterios de análisis de datos, es decir, la creación, selección y (re) ajuste de las categorías que serían útiles para clasificar los datos en términos de tipos de influencia interlingüística.
- Por otra parte, la creación de una base de datos para analizar fue un proceso poco sencillo en tanto la distinción entre las categorías en algunos casos, no fue tan evidente y/o precisa, y en diferentes ocasiones, requirió numerosas revisiones, la depuración, el ajuste y varias modificaciones en la categorización.
- Además, el número de alumnos que presentaron los tres exámenes fue muy reducido, es decir, existía el riesgo de sesgar los resultados si se empleaba la totalidad de alumnos en los cálculos de ocurrencia de los fenómenos interlingüísticos descritos, por lo que fue necesario restringir el cálculo estadístico sólo a aquellos elementos que aparecen de manera constante en los tres exámenes.

5.2 Implicaciones pedagógicas

El ejercicio reflexivo realizado a lo largo de esta investigación, a partir de la selección de un corpus conformado por traducciones originadas dentro de un espacio de enseñanza-aprendizaje de lenguas, desemboca en una serie de consideraciones que repercuten directamente en el ámbito pedagógico, en tanto permiten advertir no sólo el alcance del grado de influencia interlingüística sobre la funcionalidad de los textos meta, sino también

la existencia y el efecto de factores de diferente naturaleza (no lingüística) que favorecen la posibilidad de que se presente dicha influencia.

El conocimiento de cómo se manifiesta la influencia interlingüística, el nivel lingüístico en el que se presentan los tipos de influencia (semántico, sintáctico, morfológico, fonológico), los factores extrínsecos que posibilitan su ocurrencia (modo de lengua, contexto de la traducción, nivel de suficiencia, competencia de traducción, condiciones de la traducción, entre otros), permite al instructor de traducción tomar conciencia acerca de los factores que inciden en la funcionalidad de los textos traducidos por los alumnos. A través del análisis de los tipos de influencia interlingüística en ejemplos reales, el maestro puede prever los mecanismos a través de los cuales ocurren las influencias al traducir y de esta forma, ayudar al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de traducción para que se percate de cuáles son los aspectos por fortalecer y sea capaz de proponer (a través del análisis en clase), medidas que le faciliten el reconocimiento de frases o términos (e incluso de factores extrínsecos) que pueden propiciar las influencias.

Evidentemente, el fin de esta toma de conciencia no es que el estudiante llegue a ser capaz de detectar los tipos de influencia en su mayoría, sino que sea capaz de advertir cuándo se trata de un caso de influencia entre las lenguas que emplea al traducir y piense en posibles soluciones para mejorar la funcionalidad de sus textos, puesto que erradicar la factibilidad de la influencia interlingüística es prácticamente imposible, sobre todo cuando se trata de un breve y único curso de traducción.

Por otra parte, antes de examinar a los estudiantes, el maestro debe evaluar la calidad de los textos que selecciona. Es preferible buscar, para un mismo examen en las dos direcciones de traducción, dos textos auténticos bien redactados (no traducciones), pero diferentes uno de otro en contenido, para evitar confusiones y ambigüedades, dado que

resulta poco “facilitador” el hecho de traducir dos textos acerca del mismo asunto en ambas lenguas de traducción porque se corre el riesgo de “contaminación” entre los textos fuente y al momento de traducir, los aprendices toman elementos de alguno de ellos que no están presentes en el otro y los traducen de manera equívoca, pensando en que funcionan en forma equivalente. En otras palabras, mientras mejor escrito esté un texto, resultará menos complejo traducirlo.

Sin embargo, el hecho de traducir textos sobre el mismo tema en ambas lenguas puede desembocar en un ejercicio positivo si se saben aprovechar las ventajas, por ejemplo, puede representar una oportunidad para la reflexión y la discusión grupal a propósito de la forma en que están redactados dichos textos y de las decisiones que el traductor se ve en la necesidad de tomar en situaciones en las que este factor genera ambigüedad o afecta la funcionalidad; con esto se crea conciencia sobre esta problemática tan frecuente y se entrena al aprendiz en la resolución de dificultades reales. Finalmente, esto puede llevarse a cabo como un experimento también para establecer comparaciones y contrastes entre los textos fuentes.

Además, resultaría de utilidad trabajar en clase con diccionarios de colocaciones en las lenguas de traducción (en español estarán en existencia próximamente), ya que es necesario que el alumno conozca las combinaciones de palabras frecuentes y aceptadas tanto en su lengua nativa, como en la lengua extranjera, con el fin de lograr mayor naturalidad en el lenguaje que emplea en los textos traducidos.

Otras ideas que podrían ponerse en marcha serían las siguientes:

-Explotar la traducción como actividad, tanto comunicativa como intercultural, dentro o fuera del salón de clases, por ser ésta un ejercicio que podría fortalecer y acrecentar las distintas competencias del aprendiz de lenguas.

-Impulsar el uso consciente de la interpretación en la clase de lenguas de manera paralela al uso de la traducción, dado que en ocasiones se usa, pero sin ninguna consideración o reflexión explícita.

-Realizar estudios que promuevan el papel de la traducción como componente importante del dominio de un idioma y de la mediación entre lenguas.

-Promover, en los cursos de traducción bidireccional, el análisis comparativo entre las lenguas involucradas en la traducción. Esto le redituaria al aprendiz, una mayor conciencia de las semejanzas y diferencias entre los diferentes aspectos de las lenguas que conoce, y un sentido más (auto) crítico y creativo al proponer soluciones en el momento de traducir. Por otra parte, una experiencia surgida de una práctica constante (más tiempo dedicado a la traducción en la planeación curricular) le ayudaría a incrementar su competencia de traducción, con lo cual lograría traducciones más libres de influencia interlingüística, menos literales y más funcionales en la lengua-cultura meta.

5.3 Futura investigación

A continuación se proponen algunas ideas para continuar en esta línea de investigación acerca de la influencia entre lenguas en la traducción (bidireccional concretamente, aunque no se excluye la que se realiza en una sola dirección).

- 1) Profundizar sobre otros tipos de influencia que ocurren también de manera significativa en la traducción inglés-español, español-inglés, por ejemplo, la que se refiere al marco sintáctico (ej. algunos verbos con preposición o ciertas preposiciones empleadas como nexos, son traducidas con el mismo marco sintáctico cuando deberían traducirse con uno distinto); al orden de las palabras en la oración

(a veces la inversión del orden pasa desapercibida cuando es necesaria); al uso del gerundio (en español el uso del gerundio tiene más restricciones que en inglés, no en todos los casos puede actuar como equivalente).

- 2) Investigar en qué medida la lecto-escritura en la primera, segunda y otras lenguas del aprendiz, incide sobre la funcionalidad de la traducción, al constituirse aquélla como un elemento cuya ejercitación podría facilitar el fortalecimiento, perfeccionamiento y/o crecimiento de su competencia de traducción (incluyendo el dominio de la lengua, la cultura, los medios auxiliares de traducción, aptitudes).
- 3) Determinar en qué medida, factores extrínsecos como las condiciones en las que se lleva a cabo la traducción (el tipo de herramientas con el que cuenta, el tiempo asignado, modalidad de trabajo –individual o grupal-), el tiempo dedicado a ésta en el aprendizaje de una segunda lengua, la naturaleza y las características de los textos que se traducen, las diferentes competencias del aprendiz, entre otras, intervienen como causantes de influencia interlingüística.
- 4) Identificar cuál es el efecto en la traducción, de la interacción entre las otras lenguas del aprendiz (no sólo L1 y L2, sino también L3, L4).
- 5) Por otro lado, sería enriquecedor para la clase de lenguas investigar hasta qué punto se usa la traducción como método de enseñanza de estructuras gramaticales (sintaxis) o como método de práctica, qué beneficios reporta, en qué momento emplearla y con qué tipo de aprendices; de qué manera utilizarla para traducir no sólo palabras o frases, sino también textos completos.
- 6) Asimismo, favorecer la investigación concerniente a la incorporación del aspecto cultural de la traducción en los cursos de lenguas.

5.4 Conclusiones

A partir del estudio realizado es posible delinear las siguientes conclusiones:

-En general, puede decirse que la influencia interlingüística observada en las traducciones de estos dos grupos de hablantes nativos, de español y de inglés, es independiente de la *direccionalidad* de la traducción, es decir, la influencia entre lenguas ocurre independientemente de si se traduce de español a inglés o viceversa (en ocasiones puede coincidir con la dirección de traducción); otro factor, del que no depende la influencia, es el *nivel de suficiencia*, puesto que, como se discutió anteriormente, ésta no es privativa de los aprendices que inician su aprendizaje de otra lengua, en tanto está presente también en la producción de aquellos alumnos en etapas más avanzadas de aprendizaje. En otras palabras, la influencia no es exclusiva de una sola dirección de traducción ni del nivel de suficiencia en una lengua.

-En la ocurrencia de la influencia interlingüística pueden distinguirse tanto factores de naturaleza meramente lingüística –causantes de ésta- como otros de distinta índole que pueden contribuir a la posibilidad de existencia de aquélla.

-Una de las condiciones que propician la influencia interlingüística es la falta de términos conocidos en la lengua meta que expresen la idea de los términos por traducir; es entonces cuando se da lugar a la influencia. Dicho con otras palabras, al desconocer el aprendiz un término en la lengua de llegada que le sirva para expresar el significado del término del texto fuente que va a traducir, recurre a algún mecanismo que le permita expresar una idea similar (aunque en uso difieran), y que además, conserve rasgos morfológicos de las lenguas fuente y meta, (puesto que aparentemente no viola las reglas de formación de palabras en la lengua de llegada).

-Los tipos existentes de influencia interlingüística no se restringen sólo a las categorías analizadas y documentadas en esta investigación, puesto que cada nivel de la lengua constituye un vasto territorio en el que son analizables diferentes aspectos (ej. orden de palabras, colocación de adjetivos, uso de preposiciones –marco-, nivel sintáctico; uso del gerundio, nivel semántico, entre otros). Sin embargo, para los fines del presente estudio sólo se tomaron en cuenta las mencionadas en apartados previos.

-La influencia interlingüística parece tener un mayor o menor efecto sobre la funcionalidad de la traducción en la medida en la que puede afectar la comprensión de las ideas.

-Por otra parte, la manera de analizar los tipos de influencia y el tratamiento de éstos dependen del instructor de cada curso de traducción.

-La influencia interlingüística es multifactorial y entre los elementos extralingüísticos que pueden desencadenarla se encuentran los siguientes:

- La (bi)direccionalidad de la traducción.
- Las características y la naturaleza de los textos.
- Los niveles de competencia lingüística y de traducción de los aprendices en ambas lenguas.
- El modo de lengua.
- Las condiciones de realización de los exámenes, entre muchos otros.

APÉNDICE I

Programa del curso de traducción

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, PUEBLA
LANGUAGE DEPARTMENT
LE 305 English III: Translation (3-1-7)
LE 444 Español IV: Traducción

COURSE PROFESSOR:

Patricia McCoy

Office: HU316

Tel. 229-31-05

Email: mccoy@mail.udlap.mx

REQUIREMENTS TO ENTER THE COURSE

For native Spanish speakers: successful completion of level two English (LE201), placement exam, or recommendation of the Language Department. For native English speakers: superior Spanish placement. Due to the advanced Spanish/English language skills required for this course, superior language proficiency is highly recommended. This means that if your last English class was DL304, or level two Spanish, you may be at risk in this class.

SEQUENTIAL COURSES

Discuss with the Language Department the various language course options.

COURSE MATERIALS



Course texts will be available on line.

You will need to use decent dictionaries and glossaries. (put your paperbacks away!)

Here are some on-line dictionaries you will find easy and useful

Merriam Webster

American Heritage

Vox (You must use a Macintosh or PC to access this dictionary)

Real Academia

Diccionarios.com

El Mundo

Optional references: Thesaurus, Word Finder, diccionario de sinónimos

GENERAL OBJECTIVE OF THE COURSE

At the end of the course, you will have acquired the basic skills associated with written translation. You will learn some linguistic translation theory, but practical skills will be emphasized in both segments.

CLASSROOM MANAGEMENT

Classes will be held two days a week. On Tuesdays we will work on English to Spanish translations; Thursdays will be spent on Spanish to English. You will translate the first 400 words of the article; however, it is a good idea to read the entire article first.

Written translations are to be done at home as homework, and taken to class for correction. Please bring translation drafts as a complete and separate document; that is to say, do not write the translations in pencil over the original text. Correction will be done in small groups, and as a class. You are expected to bring the completed assignment for class to work on, and to turn in a revised version. Failure to come to class prepared will result in a zero grade for that day.

I will ask for some assignments to be polished and turned in. This will be decided in class. I recommend sending the homework electronically as attachments. Please do not send the translation as email message text, as formatting can change.

Centro de Aprendizaje de Lenguas (CAL)

This class will have a CAL component, which constitutes the fourth hour of class per week. The CAL component is an out of class project, to be decided by the student, and approved by the course professor. These projects may include, but are not limited to: a translation dictionary (your own personal dictionary of terms and vocabulary you have needed for this class); a translation articles NOT seen in class, with justification; a translation diary (reflections and analysis of your own translation process). The CAL projects are due on the day of the monthly exam, and the four grades will be averaged to create your CAL grade.

EVALUATION

The monthly evaluations will comprise the following percentages of the final grade

First evaluation period 15
Second evaluation period 20
Third evaluation period 20
Fourth evaluation period 10
CAL 10
Final project 25

The monthly grade for the first three months will consist of:

50% class activities and homework.

50% monthly exam

The translation exam at the end of each evaluation period will evaluate your ability to translate into both languages = 50/50%.

There will not be a fourth month exam because of the final project. The fourth evaluation period will consist solely of class participation and homework.

You will complete a final project in your native language which will count as the final exam. It will be turned in on the day specified by the Registrar as the final exam day for this class.

Please:

Attend class faithfully and punctually. Failure to attend class will result in a zero grade for the day.

Work productively during class time.

Justify absences with a medical excuse from the UDLAP clinic. If you plan on missing class due to school events, please tell me beforehand. Not all school activities justify your missing class, so be sure to inform me beforehand.

See your professors about making up missed work

Don't be shy about requesting help or commenting on the course.

Turn in homework the day it is due. Late homework will not be accepted.

- Do not use an online translator to do your homework. You will learn nothing, and just waste my time. If caught, you will receive a zero grade for the assignment.

APÉNDICE II

Examen 1:
Texto1: inglés-español
Texto2: español-inglés

<p>How to Mend a Broken Friendship</p> <p>Growing up across the street from each other in Twin Falls, Idaho, Lisa Fry and Paula Turner never doubted their friendship would last forever. But after Fry married, moved to New York City and had a baby, her letters to Turner suddenly went unanswered. "Do you think I've somehow offended her?" Fry asked her husband.</p> <p>Turner, meanwhile, had convinced herself she was no longer important to Fry. "She's got a family now," she told herself. "We're just too different to be close like before."</p> <p>Finally, Fry summoned the courage to call her old friend. At first, the conversation was awkward, yet soon they both admitted that they missed each other. A month later, they got together and quickly fell into their old habit of laughing and sharing confidences.</p> <p>"Thank goodness I finally took action," Fry says. "We both realized we were as important to each other as ever."</p> <p>148</p> <p><i>animarse de valor</i></p>	<p>Descompone lluvia 95 semáforos al día</p> <p>Las fuertes lluvias que se han registrado en la capital en lo que va de la temporada provocan que diariamente se descompongan 95 semáforos, equivalente al 3 por ciento de los que hay en la ciudad, informó José Enrique González Villaseñor, director de Operación de Tránsito de la Secretaría de Seguridad Pública. <i>Secretary of Public Safety</i></p> <p>Cuando llueve, los automovilistas de la capital tienen que soportar el entorpecimiento del tránsito vehicular, que se ve agravado cuando se topan con semáforos descompuestos, en eterna <i>preparación</i> y sin coordinación con el resto de la vialidad. <i>preparación</i></p> <p>Por ejemplo, en calzada Camarones y Avenida de los Gallos, en los límites de las delegaciones Miguel Hidalgo y Azcapotzalco, un semáforo pasó descompuesto al menos tres días, lo que provocó conflictos entre los automovilistas. Para estos casos, indicó González, la dependencia cuenta con 60 elementos dedicados a reparar las fallas, muchas de las cuales requieren la sustitución de cableado.</p> <p>155</p> <p><i>put up with/bear</i> <i>prepararse con = ANCONTRAR</i></p>
---	--

Examen 2:
Texto1: inglés-español
Texto2: español-inglés

Yasser Arafat's advisers said Wednesday that the 74-year-old Palestinian leader has the stomach flu and continues to be weak, but denied a report that he suffered a mild heart attack.

In brief appearances this week, Arafat looked drawn and pale and his lower lip trembled considerably. He spoke with great effort and with prompting from his chief adviser, Nabil Abu Rdeneh. At times, he appeared in a daze, staring straight ahead.

The British newspaper The Guardian on Wednesday quoted Arafat aides as saying he had a "slight heart attack" last week, but that the incident was kept secret for fear of creating panic.

Palestinian Cabinet minister Saeb Erekat denied Wednesday that Arafat suffered a heart attack, saying the Palestinian leader is battling a stomach virus.

On Sept. 29, Arafat's personal physician, Dr. Ashraf al-Kurdi rushed from Jordan to Arafat's compound in the West Bank town of Ramallah to examine the Palestinian leader. At the time, Arafat had been unable to keep down his food for three days, and Palestinian sources said he feared at the time that he had been poisoned.

- 181
- | | |
|-----------------------|-------------------|
| drawn | democrado |
| in a daze | estar aturdido |
| Cabinet | Gabinete |
| Compound | recinto |
| West Bank | Cisjordania |
| to keep down his food | retener la comida |

El presidente palestino, Yasser Arafat, de 74 años, sufrió una fuerte infección estomacal que le ha llevado a dejar de comer durante cuatro o cinco días, dijo hoy a la radio israelí el ministro de Asuntos Exteriores palestino, Nabil Shaat, al referirse a su delicado estado de salud.

Shaat desmintió unas informaciones que apuntaban a que el presidente de la Autoridad Nacional Palestina (ANP) hubiera sufrido hace una semana un "amago de infarto" y subrayó que el aspecto desmejorado del "tais" se debe a la infección estomacal que le impidió comer durante varios días, que "ya ha superado".

Fuentes de Al Fatah dijeron que el presidente sufrió la semana pasada una "grave infección" por lo que precisó la atención de su médico particular, el jordano Ashraf Al Kurdi, que se trasladó desde Amán a la Múkatá o sede de la Gobernación de Ramalá.

Dado que Arafat no puede ser trasladado a un hospital, al encontrarse bajo virtual arresto domiciliario por Israel, una ambulancia equipada con una unidad de vigilancia intensiva se trasladó a la Múkatá. 175

- | | |
|------------------|--|
| amago de infarto | mild heart attack |
| tais | significa presidente, pero el término se usa en inglés también |

Examen 3:
Texto1: español-inglés
Texto2: inglés-español

Formación del traductor

Hasta hace poco sólo era necesario contar con unos conocimientos lingüísticos mínimos para poder establecerse como traductor. No obstante, este estado de cosas está cambiando lentamente con la aparición de cursos especializados en traducción e interpretación y de entidades reguladoras de la profesión tales como el Institute of Translation and Interpreting (ITI) o el Institute of Linguists, en el Reino Unido.

A mi modo de ver, lo ideal sería realizar la carrera de traducción e interpretación (cosa que sólo es posible si se está en España, puesto que ya hemos dicho que tal carrera no existe en el Reino Unido), a pesar de que la mayoría de las personas ajenas al mundo de la traducción y la interpretación no considerarían estos estudios como una carrera seria.

Esto no quiere decir que si se han cursado otros estudios no se pueda ser traductor. Se puede ser un traductor excelente habiendo hecho cualquier otra carrera siempre que, a la misma vez o después, se hayan realizado estudios prácticos de traducción. De hecho, los mejores traductores técnicos o jurídicos serán, por ejemplo, aquellos que sean ingenieros o juristas (siempre, claro está, que tengan conocimientos de estas materias en el idioma del que vayan a traducir, estén por lo tanto familiarizados con la terminología de este campo en ambos idiomas, y cuenten con cierta formación como traductores).

Aquí entra en juego el curso de posgrado. Para algunos es un modo de afianzar los conocimientos y la práctica de la traducción y la interpretación; para otros es quizás la manera de introducirse en el mundo de la traducción y la interpretación con el que ya tuvieron cierto roce durante la carrera (ya sea Filología, en España, o Idiomas, en el Reino Unido), o que les resulta completamente nuevo pero extremadamente interesante. 170

Translation

[...] Hence we must deal with two aspects of the first attempt at translating a piece of source text: (1) understanding the meaning and (2) expressing the meaning in the target language

Understanding the Meaning

If the text is a "memorable" story, chances are that we can remember most of it just by reading it or hearing it once. We can express the meaning (the content) of the story with little effort. Naturally, we have to go back and check that we have not omitted anything in the source text. Our only problem here is our memory, not our understanding. And memory ability varies with age and skill in relating ideas and facts. If the text contains a lot of specific data - descriptions of complex processes, proper names and the like, it is unlikely that we could read a segment of the text and retain all of the information long enough to write it down without checking back to the source. But we can write down the general outline and go back and fill in the details.

The text may contain unfamiliar terms and concepts. Such texts require us to note carefully the problem terms, find appropriate equivalents in the target language, and prepare a glossary of such terms (1) for consistency in the current translation if the terms reappear and (2) for use in the future.

Expressing the Meaning

We should have little difficulty expressing the meaning of the source text if (1) we understand it and (2) the concepts will be familiar to the reader of the translation. If there are wide cultural differences between the source and target languages, it may be necessary to find a way of expression that is more suitable for the target culture. For example, in translating SAI WENG SHIH MA ("Sai Weng lost his horse") into English, we will have to find a suitable expression or create something that captures the idea of the expression. Sometimes a translator will be the first person to express a source language concept or term in the target language. This term, created by the translator, will likely become a new term in the target language. This happened on a large scale in the Ching Dynasty and early years of the Chinese Republic when many Western scholarly books were translated into Chinese, and in general when Western concepts were introduced into Asian languages at that time. 169

Translate bold text
with ID
Double space

APÉNDICE III

Base de datos

- Los ejemplos que se presentan a continuación fueron transcritos de manera textual (sin modificaciones de ningún tipo).
- El código de categorización de los tipos de influencia se explica de la siguiente manera:

* HNE- hablantes nativos del español HNI- hablantes nativos del español

FC-falso cognado

M-influencia morfológica

P-polisemia

TL-traducción literal

G-influencia gramatical

DS-desviación de significado

O-impresión ortográfica

SNN-sujeto (no) nulo

EXAMEN 1 **Texto 1:** *How to mend a broken friendship* **Traducción:** inglés-español

HNE

504

- ...Turner se había convencido de que ella (SNN) ya no era importante
- ...ahora ella (SNN) tiene una familia, se decía a sí misma
- Un mes después, ellas (SNN) se reunieron
- ...su vieja costumbre de reírse y compartir confesiones (TL)

328

- ...se dijo a sí misma: ahora ella (SNN) tiene una familia
- ...fuimos tan importantes para cada una (P) como nunca (P)

290

- ... ella (SNN) ya tiene una familia, se decía
- Un mes después, ellas (SNN) salieron juntas (DS)
- ...éramos tan importantes entre nosotras (TL) como antes

225

- ...poco a poco (DS) sus cartas enviadas a Turner
- ...se habían alejado (DS) una de la otra
- ...pronto (DS) reconocieron que...
- ...lo importantes que eran una para la otra para siempre (P)

217

- ...se convencía a ella misma (G) (TL)
- ...ella (SNN) tiene una familia ahora, se decía
- ...se extrañaban la una a la otra (TL)

152

- Ahora ella (SNN) tiene una familia, se dijo a sí misma
- ...se extrañaban mutuamente (TL)
- ...somos muy importantes la una para la otra por siempre (P)

190

- ...y pronto admitieron... (DS)
- ...volvieron a su viejo hábito de compartir risas y confesiones (DS)

HNI

552

- ...sus cartas se quedaban sin responsas (M)
- ...había convencido a su misma (G) (TL) que ella... (SNN)
- ...ya no estuvo (P) importante a Fry
- Ahora ella (SNN) tiene una familia, se dijo a su misma (TL)
- Estamos (P) tantas (G) diferentes que...
- ...llamar a su amiga de niña... (TL)
- ...de pronto (DS) las dos admitieron que...
- ...se extrañaron a una a la otra (TL)
- ...regresaron a su hábito de reírse y compartir las secretas (G)
- Nosotras dos (SNN) dimos cuenta de que somos
- ...tan importantes a una a la otra (TL) que nunca (P)

562

- ...se hubo convencido a sí misma (G)
- ...ella (SNN) tiene ahora una familia, se dijo a sí misma
- ...se reyeron (M) y se compartieron confianzas (G) (TL)
- ...éramos tan importantes a sí mismas (TL) que nunca (P)

619

- ...Turner se dijo que ella (SNN) ya no era importante
- ...tomó curaje (M) (TL) y...
- ...llamar a su amiga anciente (M)
- ...pero pronto las dos se admitieron (G)
- Nos entendimos (G) que somos (G) importantes, a una a la otra, (TL) como siempre

762

- ...ella (SNN) tiene ahora una familia, se dijo
- ...se armó de valor a llamar (TL) a su amiga distante (DS)
- Al primero (TL), la conversación era extraña
- ...un poco después las ambas (G) se admitieron (G) que se extrañaban a cada otra (TL)
- El próximo mes (DS), se reunieron, y de pronto... (DS)
- ...eran reyéndose (M) y compartiéndose (G) sus pensamientos (DS)
- Gracias a Dios que tomé acción (TL)
- ...éramos tan importantes a cada otra (TL) como siempre

650

- ...cuando crecían muy cercas (TL)
- ...Turner se convenció que a Fry no le importaba ella (SNN)
- ...ella (SNN) tiene una familia ahora, se dijo
- ...pero de pronto (DS), las dos admitieron que...
- ...que extrañaban al una al otra (TL)
- ...pronto estaban riendo y compartiendo cuentos (DS)
- ...que éramos importantes a una al otra (TL) como siempre

EXAMEN 1 Texto 2: Descomponer lluvia 95 semáforos al día Traducción: español-inglés

HNE

504

- The rain broke (G) (DS) 95 traffic lights per day
- The strong (TL) rains in this season
- ...that have been registrated (M) in the capital (TL)
- ...have made (G) (DS) that 95 traffic lights were broken (G) (DS) everyday
- ...Villaseñor, cheaf (O) (P) of Trafical (M) Operation of the...
- ...they have to deal with (DS) the slow car traffic (TL)
- ...that get worse (TL) when they find... (P)
- ...always in yellow light (TL)
- ...and without syncrony (M) in the rest of the traffic (TL)
- ...a traffic light was still broke after three days (DS)
- ...created conflicts between (P) the drivers
- For this (G) cases... (TL)
- ...Trafical (M) Operation counts with (TL) 60 elements (P)
- They fix the fails (TL)
- ...and a lot of these fails need a change of cables (TL)

328

- The rain everyday descomposes (M) 95 sidewalks (DS)
- ...González, Manager (P) of traffic operation of the Secretary of Public Safe (P)
- ...gave to know (TL) that...
- ...the strong rains (TL) that have occurred (TL) in...
- They have created (G) (DS) that 95 sidewalks (DS)
- ...get descomposes (M) everyday...
- ...driver citizens (TL) have to stand (P) the traffic problem (DS)
- ...this problem is bigger (TL) when they find (P)...
- ...unfix (M) sidewalks (DS) in yellow light (TL)
- ...and without coordination (TL) with the whole traffic (TL)
- ...Miguel Hidalgo y Azcapotzalco neighborhoods (O) (DS)
- ...a sidewalk (DS) was descomposed (M)
- ...it created problems between (P) drivers
- For (P) this (G) situations...
- ...each district (DS) have 60 members (P)
- ...many of them only require changes in the electric installation (TL)

290

- 95 trafficlights were broken (G) by rain daily
- The strong rains (TL) that was (G) registered... (FC)
- ...since the rain time began... (DS)
- ...it has produced (P) 95 broken (P) traffic lights daily
- ...Secretary of Public Safe (P)
- ...the slower traffic (DS), and it is worse
- ...when they find (P) broken (P) traffic lights
- ...in constant yellow light (TL)
- ...and without coordination (TL) with the other traffic (TL)
- For example... (O)
- ...that is in the limit (TL) between (P) the delegaciones
- ...a traffic light had been 3 days broken (G) (P) at least
- ...the dependence (FC) has 60 elements (P)
- ...whose job is to repair (O) the faults (TL)
- ...that in many cases requiere (O) the wire substitution (TL)

225

- Weather (DS) broke down (G) 95 traffic lights
- ...director of Public Secretary (G) of safety (O)
- ...95 traffic lights had been brokening down (G) everyday
- ...since (DS) the strong rains action (TL) was registrated (M)
- ...citizen drivers (TL) have to stand (P) the slowly traffic (TL)
- ...they get more problems (DS) when...
- ...they find (P) a broken traffic light in yellow (TL)
- ...a traffic light ubicated (M) on the limits of (TL)
- ...lasts (G) (P) 3 days broken (G) (P)...
- ...it made terrible problems between (P) drivers
- ...that secretary has 60 specialistic (M) elements (P) working in...
- ...there are many traffic lights that need cable change (TL)

217

- Rain breaks down (G) 95 traffic lights a day
- The strong rains (TL) that have been registered (FC) in the capital city
- ...have to stand (P) the clumsiness of traffic (TL)
- ...which is worsen (G) when they come across with (TL)
- ...broken down (P) traffic lights, always in yellow (TL)
- ...Miguel Hidalgo and Azcapotzalco countys (DS)
- ...a traffic light stayed broken down (TL)
- ...this caused conflicts between (P) the drivers...
- For this (G) cases (TL), the department has 60 units specially equipped (DS)...
- ...to repair the problems (TL), many of which require cable substitution (TL)

152

- Rain unfixed (M) 95 traffic lights at day (TL)
- The strong rains (TL) that are becoming registrating (G) (DS) ...by this on period (TL)
- ...95 traffic lights become unfixed (M)
- ...city drivers have to stand (P) the slowly and difficult traffic cars (DS)
- ...becoming it worst (G) when they afrent (M) with (TL)
- ...non-working (O) traffic lights, in eternity yellow (TL)

- ...and without coordination (TL) with the rest of the traffic cars (TL)
- ...in Camarones Street (DS) and De los Gallos Avenue...
- ...what it cause (G) (TL) conflicts (P) between (P) the drivers...
- For these cases (TL)...the delegation (DS) counts with (TL) 60 elements (P)
- ...dedicated (P) to repair the faults (TL)
- ...which much of them (TL) require the cables substitution (TL)

190

- Rain breakdown (G) 95 traffic lights daily
- The strong rains (TL) registered (FC) at capital (TL) during this season (DS)
- ...make that 95 traffic lights be broken down (G)
- ...González, chief (P) of Traffic Operation at Secretary of...
- ...drivers in the capital has (G) to suffer (DS) vehicle transit caos (O) (TL)
- ...that is increased (DS) when drivers found (G) (P) a breakedown (O) traffic light (TL)
- ...with eternal yellow (TL) and without coordination (TL) with all traffic (TL)
- An example is Camarones St. (DS) and de Los Gallos...
- ...at Miguel H. and Azcapotzalco limit (TL)
- ...a traffic light passed (P) at least 3 days brakedown (O) (G)
- ...that makes problems with (G) (DS) drivers
- For this (G) cases (TL),... the dependency (FC) has around
- ...60 elements (P) dedicated (P) to repair fails (TL)
- ...and in many cases it require (G) a new wire system (TL)

HNI

552

- The strong rains (TL) that have been registered (FC) in the capital (TL) this season
- ...the drivers in the capital (TL) have to put up with traffic jams
- ...that are made worse by broken (P) lights
- ...causing conflicts between (P) drivers

562

- The heavy rains that have been recorded (P) in the capital (TL) recently (DS)
- ...have to put up with the nuisance of traffic (TL)
- ...broken traffic lights that don't change from yellow (TL) and are out of sync (TL)
- ...in the limits (TL) of Miguel H. y Azcapotzalco delegations (FC)

619

- The rain discomposes (M) 95 sidewalks (DS) a day
- The heavy rains of the season registrated (M) in the capital (TL)
- ...an equivalent of (TL) 3 percent of the city's total
- ...must put up with the hindering of traffic flow (TL)
- ...which is clearly seen (DS) when they come upon (P) broken sidewalks (DS)
- ...an eternal yellow traffic light (TL), and without coordination (TL)
- ...in calzada Camarones and Avenida de los Gallos, in the delegation (FC) of...
- ...a sidewalk (DS) remained unrepaired (M) for at least three days
- Such cases, depends on (G) (DS) 60 persons working to repair the damages (TL)
- ...of which many require cable substitution (TL)

762

- The heavy rains that have been registered (FC) in the capital (TL)
- ...cause the daily disablement (TL) of 95 traffic lights
- ...when drivers approach (P) disabled (P) stop lights
- ...in the limits (TL) of Miguel Hidalgo and Azcapotzalco delegations (FC)
- ...which caused problems with (DS) drivers
- ...the public (DS) has 60 workers working to repair (O)
- ...many of which require a cable substitution (TL)

650

- Strong seasonal rains (TL) that have been reported in the capital (TL)
- ...the Transit Operacions director (O) of the Public Security (P) Secretary (G)
- ...where flashing yellow lights are not coordinated with (DS)
- ...in (P) the delegacion limits of Miguel Hidalgo and Azcapotzalco
- ...60 crewmen needed to repair (O) the malfunctions
- ...most of which require changing cable (TL)

EXAMEN 2

Texto 1: *Yasser Arafat...*

Traducción: inglés-español

HNE

190

- El portavoz (G) (DS) de Yasser Arafat...
- El líder se esforzó (P)
- ...y tuvo dificultad al comunicarse con su portavoz (DS)
- ...se notaba aturdido y distraído (DS)
- ...destacó (DS) que las afecciones de Arafat habían sido del corazón (DS)
- ...se trasladó (DS) desde Jordanía (O)
- Para ese momento (DS) Arafat era incapaz de retener sus alimentos (TL)

328

- ...desmintió el reporte que decía que había sufrido un amago de infarto (DS)
- Él (SNN) habló con su jefe de acesores (O) con gran esfuerzo y prontitud (FC)
- En ese momento (P) él (SNN) parecía estar aturdido y con la mirada fija
- ...agregando que el líder Palestino estaba combatiendo con un virus (TL) en el estómago
- ...fue (DS) desde Jordania

290

- El representante (G) (DS) de Yasser Arafat...
- ...tenía (G) dolor de estómago (DS)
- ...negó el reporte de que había sufrido un ataque ligero de corazón (TL)
- En los breves momentos (DS) que se dejó ver
- Hablaba con gran esfuerzo y con el apoyo de su representante en jefe (DS)
- De vez en vez (DS) parecía estar aturdido y fuera de sí (DS)
- El periódico inglés The Guardian dijo el miércoles pasado sobre (TL) los males de Arafat
- ...que había sufrido un "ligero ataque al corazón" (TL)
- ...diciendo que el líder palestino batalla con un virus estomacal (TL)
- ...el doctor personal (TL) de Arafat... viajó (DS) de Jordania...
- ...Arafat ha sido incapaz (P) de retener la comida por 3 días...

217

- ...continúa estando (TL) débil
- ...su labio inferior temblaba constantemente (DS)
- Hablaba con gran esfuerzo y con ayuda de su consejero jefe (TL)
- ...Arafat había sido incapaz (P) de retener la comida por tres días...

485

- ...se mantiene (DS) delicado
- ...algún pequeño ataque al corazón (TL)
- ...Apareció (P) aturdido y ausente por momentos, mirando a la nada (DS) en ocasiones (DS)
- ...diciendo que tuvo un “ligero paro cardíaco” (TL)
- El 29 de septiembre el quiropático (DS) personal de Arafat
- En ese entonces (DS) a Arafat le era (G) imposible (P) retener la comida por tres días

152

- Los voceros (DS) de Yasser Arafat dijeron...
- ...desmintieron el comunicado donde se decía que había sufrido un amago de infarto (DS)
- ...su labio inferior temblaba constantemente (DS)
- Habló con esfuerzo y con la ayuda del jefe de sus voceros (DS)
- Algunas veces (P) parecía estar aturdido, sin poder seguir adelante (DS)
- ...diciendo que el líder palestino está combatiendo un virus estomacal (TL)
- ...se trasladó (DS) desde Jordania

533

- El vocero (DS) de Yasser Arafat...
- ...seguía delicado (DS)
- ... que el líder había sufrido un amago de infarto (DS)
- Él (SNN) habló con mucho esfuerzo y con la ayuda de su portavoz (DS)
- Cuando aparece, (DS) él (SNN) se ve aturdido y con la mirada perdida (DS)
- ...”El Guardián” habló sobre las enfermedades (DS) de Arafat
- ...diciendo que él (SNN) sufrió un fuerte infarto al corazón (DS)
- ...afirmando (DS) que el líder palestino estaba (G) combatiendo un virus estomacal (TL)
- ...voló (DS) desde Jordania
- Al mismo tiempo (DS) algunos palestinos (DS) mencionaron que él (SNN) tenía miedo de...

504

- ...se mencionaba que había sufrido un amago de infarto (DS)
- ...en algunas ocasiones (DS) el líder palestino parecía estar aturdido
- ...afirmando (DS) que Arafat sufrió un pequeño ataque al corazón (TL)
- ...mencionó que el líder palestino está batallando con un virus estomacal (TL)
- ...se trasladó (DS) desde Jordania

873

- Los portavoces (DS) de Yasser Arafat
- ...sigue estando (TL) débil
- ...se decía (DS) que había sufrido un amago de infarto (DS)
- En pocas (DS) apariciones...
- Él (SNN) habló con gran esfuerzo y con ayuda de su portavoz principal (DS)
- A la vez, (DS) él (SNN) parecía estar aturdido...

- ...el incidente estaba guardado en secreto (TL)
- ...el líder palestino esta (O) combatiendo un virus (TL)
- El 29 de septiembre, personal físico (TL) de Arafat, Dr. Ashraf al-Kurdi...
- ...fue traído (DS) de Jordania
- A la vez, (TL) Arafat no pudo retener la comida por tres días

225

- ...portavoces (DS) del viejo presidente palestino...
- ...el líder palestino padecía de diarrea (DS)
- ...el reporte donde se aseguraba que había sufrido amago de infarto (DS)
- ...Arafat se veía demacrado y paleado (M)
- Él (SNN) habló con mucho esfuerzo con la asistencia de su bocero (DS) (O)
- En el momento, (DS) se mostraba aturdido y con la mirada fija
- ...que el presidente Arafat había sufrido un fuerte infarto (DS)
- ...el médico particular del presidente..., fue trasladado (DS) al recinto

HNI

562

- ...dijeron en miércoles (TL)
- ...y sigue estar (TL) débil
- En apariencias (P) breves esta semana...
- ...Arafat parecía demacrado y sin mucho color en su piel (TL)
- ...el labio bajo (TL) tremblió (G) (M) mucho.
- Él (SNN) habló con mucho esfuerzo (G) y ayuda de su asesor principal
- A veces (P), él (SNN) pareció (G) estar aturdido y mirando a la recta (DS)
- ...que el incidente había sido preservado (P) en secreto para no causar inquietud (DS)
- ...el presidente palestino está luchando una infección estomacal (TL)
- En ese momento (TL), Arafat no podía retener la comida

643

- ...que el presidente palestino tiene el gripe del estómago (TL)
- ...que no sufrió un amago de infarto (DS)
- ...y sigue a ser (TL) débil
- En apariencias (P) cortas (TL) esta semana
- ...y su labio abajo (TL) temblaba mucho
- Habló con mucho eforte (M) y su advisor le ayudaba
- A veces, (P) apareció (G) (P) estar aturdido, mirando derecho (TL)
- ...el médico personal a Arafat corrió (P) desde Jordania
- En ese tiempo (DS), Arafat no podía retener la comida por tres días
- ...pensaba que había sido infectado (M)

619

- Los avisores (M) de Yasser Arafat
- ...y sigue siendo (P) débil
- ...desmintió unas informaciones (G) (TL) que apuntaban
- ... que Arafat sufrió un amago de infarto (DS)
- ...y su labio debajo (TL) trembló (M) considerablemente (M)
- ... durante sus pocas visitas públicas (DS)
- Hablaba con gran esfuerzo (G) y con la asistencia de su avisor (M) principal

- ...el incidente estaba mantenido en secreto (TL)
- Antes de esa fecha (DS), Arafat fue incapaz (P) de retener la comida
- ...tenía sospechas (DS) que había sido poisonado (M)

552

- Los aconsejeros (M) de Yasser Arafat
- ...y continúa a estar (TL) débil
- ...desmintió el reportaje (P) que sufrió un amago de infarto (DS)
- En aperencias (M) breves... Arafat parecía demacrado y no muy fuerte (DS)
- Tenía problemas grandes con hablar (TL) y su aconsejador (M) principal
- ... le ayudó consideradamente (M)
- A veces, (P) parecía estar aturdido, mirando al derecho (TL) sin expresión (DS)
- ...no querían publicarlo (M) por...
- ...se trasladó (DS) desde Jordania
- En ese momento, (DS) Arafat no había podido retener la comida
- ...dijeron que sospechaba (DS) de había un atento (M) a matarlo (DS)

762

- El miércoles, asesadores (M) de Yasser Arafat
- ...y sigue a estar (TL) débil
- ...desmintieron el anuncio (TL) que sufrió un amago de infarto (DS)
- Habló con gran esfuerzo (M) y con la ayuda de su asesador (M) principal
- Habían (G) algunas veces (P) en que pareció (G) aturdido
- ...mirando intensivo al derecho (DS)
- ...la ocurrencia (P) fue guardada como un secreto
- ...está batallando una infección estomacal (TL)
- ...se trasladó (DS) desde Jordania
- Al tiempo, (DS) Arafat no podía retener la comida
- ...tenía miedo que hubiera sido la víctima de alguien que quería causarle daño (DS)

767

- ...los avisores (M) de Yasser Arafat
- ...el líder palestino tiene un gripe estomacal (TL)
- ...negaron que sufrió un amago de infarto (DS)
- Apareció varios tiempos (DS) brevios (M)
- ...y su labio bajo (TL) estaba tremblando (M) mucho
- Habló con mucho esfuerzo y ayuda de su avisor (M) principal
- Unas veces (P) estaba aturdido, mirando derecho con ojos fijados (TL)
- ...diciendo que el líder palestino tiene un virus de estómago (TL)
- ...se trasladó (DS) de Jordan
- En ese momento, (DS) Arafat no podía retener la comida
- ...dijeron que estaba preocupando (G) (DS) que alguien le ha (G) enbenado (M)

709

- Los aconsejadores (M) de Yasser Arafat
- ...está enfermo del estómago (DS) y continúa siendo débil (TL)
- ...pero negó un reportaje (P) que había sufrido un amago de infarto (TL) (DS)
- En breves apariencias (P) esta semana
- ...y su labio de abajo (TL) temblaba considerablemente

- Hablaba con un gran esfuerzo y con el ayuda (G) de su jefe asesor (TL)
- A veces (P), se veía que estaba aturdido, viendo directamente a su frente (DS)
- ...diciendo (G) que había sufrido un amago de infarto (DS)
- ...el presidente palentino (O) estaba intentado de mejorarse (DS)
- ...el físico personal (TL) de Arafat... corrió (P) desde Jordan
- En ese momento, (DS) Arafat no había podido retener la comida
- ...dijeron que sospechaba (DS) que esta vez lo habían envenenado

769

- ...está sufriendo de gripe del estómago (TL) y que continúa estar débil (TL)
- En aparencias (M) escasas (DS) esta semana
- ...con su labio bajo (TL) tremblando (M)
- ...y necesitando ayuda de ...su consejero mayor (DS)
- A veces, (P) pareció (G) como si estuviera aturdido y mirando todo recto (TL)
- ...diciendo que había sufrido un amago de infarto (DS)
- ...y que está luchando con un virus del estómago (TL)
- En este tiempo, (DS) Arafat había inpodido (M) retener la comida

650

- ...rechazó que él (SNN) sufriera un amago de infarto (DS)
- ...cuando aperició (M) en público esta semana
- ...y su labio bajo (TL) tembló mucho
- Su primer asesor (DS) lo hizo hablar (DS)
- A veces, (P) aparecía (P) estar aturdido mientras miró derecho (DS)
- En las noticias (DS) breteñas (M), The Guardian,...
- ...rechazó miércoles (G) (TL) que Arafat sufrió un infarto
- ...y que está luchando una infección estomacal (TL)

EXAMEN 2

Texto 2: *Yasser Arafat...*

Traducción: español-inglés

HNE

190

- Arafat suffered (P) a strong (P) stomach ache (DS)
- ...referring to his low health condition (TL)
- Shaat denied affirmations (O) (TL) that shows (G) (DS)
- ...and underlined (P) that the drawn look of the "rais"
- ...that's why he doesn't (G) keep down his food for few days (DS)
- ...the leader suffered a hard "stomach flu" (TL)
- Since Arafat could not (G) travel (DS) to hospital because he is under domiciliary (M) arrest
- ...an ambulance with an intensive secure system (DS) traveled to the Mukata

290

- ...suffered (P) a strong (P) stomach disease (TL)
- ...that forced (DS) him to stop eating
- ...the rais sickness (DS) aspect (P) is because of his stomach
- ...that he had already pass over (DS)
- ...the president suffered a strong disease (O) (TL)
- ...he needed the care (P) of his particular doctor, (TL) the jordan (M) Ashraf Al Kurdi

- ...he was unable to go (DS) to the (G) hospital doubt to (DS)
- ...equiped (O) with a (G) intensive unit (DS)
- ...he is under virtual domiciliary (M) arrest

328

- ...mentioned about (TL) palestian (M) president's health
- ...said to israel (O) radio
- ...the palestian (M) president, Yasser Arafat who has (P) 74 years old
- He suffered (P) a strong (P) stomach flu
- He have (G) left (P) to eat
- ...the National Palestian (M) Authority
- ...he emphasied (M) that the drawn image (DS) of the "rais"
- ...suffered a stomach flu (TL)
- ...who ruhed (DS) from Aman to Mukata or Ramallah gobernation (M)
- ...as a result (DS) an ambulance with all equipment (TL) and an intensive security (M) (DS) went to Mukata

217

- ...referring (O) to his delicate health status (TL)
- Shaat denied information that pointed out the president (DS) of the ANP had suffered
- ...the unhealthy look (DS) of the "rais" is owed (P) to the stomach flu
- ...which he has overcomed (G) (TL)
- ...that the president suffered from a "critic infection" (DS)
- ...his personal physician, the Jordan (O) Ashraf Al Kurdi
- ...for being under virtual domiciliary (M) arrest
- ...an equiped (O) ambulance (G) with an intensive surveillance unit (TL)

485

- ...sufferd (O) from a stomach flu
- ...a stomach infection now healed (G) (TL)
- ...a bad infection (TL) last week which required medical atentions (O) (P)
- ...under domicilarian (M) arrest
- ...an intensive cares unit (G) (TL) was mounted (G) (DS) on (P) an ambulance

152

- ...suffered (P) a strong (P) stomach flu
- having him unable to keep down his food (DS)
- ...Arafat delicate state of health (TL)
- ...what impeded (M) him to eat
- ...which is yet (P) superated (M) (TL)
- ...suffered (P) last week a "great flu" (DS)
- ...the attention (P) of his personal physician, the Jordian (M) Ashraf Al Kurdi
- ...the house (DS) of Ramallah Government
- ...Arafat can't be translated (FC) to a hospital
- ...he is under address (P) arrest (TL)
- ...an ambulance equipated (M) with a great vigilance unit (DS)

533

- ...suffered (P) a big stomach flu (TL)
- ...refearing (O) to his bad health (TL)
- ...the Palestinian Nacional Autority (O)
- ...he must be attended for (DS) his personal physician
- ...an ambulance with watching (DS)

504

- ...had the (G) strong (P) stomach flu
- ...Arafat's draw (O) aspect (P) is a consequence (O)
- ...of the stomach flu that didn't let him eat (DS)
- ...Arafat already pass the illness (TL)
- ...suffered (P) a strong infection (TL)
- ...he needed the attention (P) from his personal physician
- ...under virtual home (P) arrest
- ...an ambulance with all the equipment (TL) and an intensive observation unit (DS)

873

- ...suffered (P) a stomach flu
- ...that has caused him that he had stop eating (G) (TL)
- ...Palestinian minister of Exterior Business (TL)
- ...Israly (O) radio, referring (O) to Arafat's health shape (TL)
- ...information that point to (G) (P) the fact that...
- ...and underlined (P) that rais' bad looke (O)(TL) is a consequent (O) (G) of a stomach flu
- ...the problem that is "solved" (DS)
- ...suffered (P) a dangerous flu (DS) and he needed the attention of his personal doctor (TL)
- ...the Mukata or home of the Ramallah government (TL)
- ...Arafat was virtualy (O) under home (P) arrest
- ...he couldn't be translated (FC) to a hospital (TL)
- ...a (EG) equiped (O) ambulance (G) with an intensive vigilance unit (DS)

225

- ...got a hard (P) stomach disease (TL)
- ...that didn't let Arafat to (G) eat (DS)
- ...Palestian (M) Cabinet minister said Israeli radio
- ...in order to report (DS) palestian leader's weak state (TL)
- ...suffered (P) a "mild heart attack" (DS)
- ...rais bad look (TL) is because (G) a stomach virus
- ...makes (G) Arafat unable to keep down his food (DS)
- ...suffered (P) a hard infection (O) (TL)
- ...Dr. Ashraf al-Kurdi was rushed (DS)
- ...under an (G) home (P) arrest in Israel
- ...was (G) not able (P) (O) to translate (FC) him at hospital (DS)
- An (G) well (DS) equiped (O) (G) ambulance with an (G) vigilance unit (DS)

HNI

562

- ...suffered (P) a serious stomach virus (DS)
- ...in reference to Arafat's delicate health state (G)
- ...information that pointed to the president of (DS)
- ...the declined health (TL) of the president
- ...which has already improved (DS)
- ...that summoned the attention (DS) of his personal physician from Jordan
- ...who moved him from (G) (DS) Aman to Mukata
- ...under virtual bed rest (DS) in Israel
- ...an ambulance equipped with an intensive care unit moved him (DS) to Mukata

643

- ...a strong stomach infection (TL)
- ...which has left him unable to eat (DS)
- ...had suffered a week ago (G) a mild heart attack (DS)
- ...a stomach infection that has stopped (P) him from eating...that now has gone (DS)
- ...which needed the attention (P) of (P) his personal doctor from Jordan
- ...he is found under virtual house arrest (TL)
- ...an Ambulance (O) equiped (O) with a special vigilente unit (G) (DS)
- ...moved him (DS) to Mukata

619

- ...suffered (P) a severe stomach flu which unabled (G) (DS) him to eat
- ...minister of External Matters (TL)
- ...regarding the state of the leader's weak health (DS)
- ...had suffered a mild heart attack (DS)
- ...the weakness (DS) of the "rais" was due to a stomach flu
- ...suffered a severe infection (TL)
- ...the center (DS) of the Ramallah government

552

- ...suffered a mild heart attack (DS)
- ...from which he has (G) now (P) overcome (P)
- ...which called for the attention (P) of his personal physician
- ...an intensive alert medical team (DS) arraived (O) by ambulance (DS) to attend (P) to him

762

- ...suffered (P) a serious stomach infection
- ...as he referred (O) (TL) to Arafat's delicate state of health
- ...traveled to the central office (P) of the Government
- ...an ambulance accompanied (M) by an intensive vigilant (G) unit (DS)

767

- ...suffered (P) a serious stomach infection
- ...the cause of his bad health (DS)
- ...a stomach infection...but which had not passed (G) (DS)

- ...who hurried (DS) from Aman to Mukata
- ...Arafat wasn't able (P) to be rushed (G) (DS) to hospital
- ...finding (P) (TL) him under virtual state arrest (TL)
- ...an equipped ambulance with a vigilant (G) (DS) intensive care unit
- ...was rushed (G) (DS) to Mukata

709

- ...as he referred (O) (TL) to Arafat's delicate condition
- ...had suffered (P) a mild heart attack (DS)
- ...and highlighted (P) the fact that...
- ...palestinian (O) leader's poor health
- ...a stomach infection... but has now passed (TL)
- ...a severe infection which needed the medical attention (P) of his personal doctor
- ...he found himself (TL) under virtual arrest at home (TL)
- ...an ambulance equipt (O) with an intensive care team (TL)
- ...moved him (DS) to Mukata

769

- ...has been left (DS) in a state of poor health
- ...suffered a mild heart attack (DS)
- ...his un-well (M) appearance (P) was due to the stomach condition (TL)
- ...for which he required the attention (P) of his personal physician
- ...who rushed (DS) from Aman to Mukata
- ...he has become a prisoner of his own home (DS)

650

- ...had suffered "a mild heart attack" (DS)
- ...due to the flu (DS) which he has already overcome (P)
- ...a serious stomach infection which called (G) his personal doctor's attention (P)
- ...who rushed (DS) from Aman to Mukata
- ...finding (P) him under virtual domicile (M) arrest
- ...an intensive care ambulance (O) (TL)

EXAMEN 3

Texto 1: *Translation*

Traducción: inglés-español

HNE

190

- ...será necesario encontrar el contexto (DS) adecuado para el idioma objetivo
- ...expresar un término del lenguaje (P) fuente en el idioma final (DS)
- ...en la Dinastía Ching y en la actual (DS) República China
- ...conceptos occidentales fueron introducidos a lenguajes (P) asiáticos

533

- ...una mejor forma de expresión que sea más coherente (DS)
- ...y pocos años antes (DS) de la República China
- ...cuando muchos libros escolares (FC) Western fueron traducidos
- ...en las lenguas asiáticas para ese tiempo (DS)

225

- Nosotros (SNN) debemos tener (G) (DS) pocas dificultades
- ...entre el lenguaje (P) final (TL) y el lenguaje (P) fuente
- ...una forma de expresión más apropiada para la cultura final (DS)
- ...nosotros (SNN) tendremos que encontrar una expresión
- ...un concepto o término fuente en el lenguaje (P) final (TL)
- ...convertirse en una nueva palabra en el lenguaje (P) final (TL)
- ...y en recientes años (DS) en la República China
- ...cuando varios libros escolares (FC) del oeste (P) fueron traducidos
- ...conceptos del occidente fueron introducidos en los lenguajes (P) Asiáticos (O)

873

- Podríamos tener pequeñas dificultades (TL) para expresar
- ...cuando muchos libros escolares (FC) occidentales fueron traducidos

290

- ...podría ser necesario encontrar una forma sustituta (DS) de expresarlo
- ...debemos encontrar una expresión sustituta (DS)
- Esto sucedió en gran escala (TL) durante la Dinastía Ching

328

- Deberíamos tener un poco de dificultad (DS) al expresar
- ...cuando muchos libros escolares (FC) provenientes del occidente

217

- ...o crear algo que mantenga (DS) la idea de la expresión
- ...cuando muchos libros escolares (FC) fueron traducidos

485

- ...gran brecha cultural entre el lenguaje (P) meta y el fuente
- ...una forma de expresión que sea más adecuada para la cultura objetivo (TL)
- ...expresar un concepto o término de una cultura en el lenguaje (P) de otra
- ...una nueva expresión para los hablantes del lenguaje (P) objetivo
- ...una cantidad importante de libros escolares (FC) occidentales fueron traducidos
- ...muchos conceptos de occidente fueron introducidos a los lenguajes (P) asiáticos

504

- Nosotros (SNN) tendremos (G) pocas dificultades al expresar

152

- ...grandes diferencias entre el lenguaje (P) fuente y el lenguaje (P) meta
- ...un concepto o término del lenguaje (P) fuente en el lenguaje (P) meta
- ...resultará un nuevo término en el lenguaje (P) meta
- ...cuando muchos libros escolares (FC) del Occidente
- ...fueron introducidos al idioma asiático (DS)

HNI

562

- ...podría ser necesario realizar (DS) un modo de expresión
- ...tendremos que encontrar una expresión apropiada (M)
- ...o crear algo que captua (M) la idea de la expresión
- ...cuando muchos libros scolásticos (M) fueron traducidos
- ...cuando conceptos del oeste (P) fueron traducidos

762

- Debemos tener (G) (DS) poca dificultad en expresar la significante (G) (DS) del texto fuente
- ...durante la Dinastía Ching y en los años principios (TL) de la República de China
- ...cuando muchos libros intelectuales (TL) occidentales fueron traducidos
- ...fueron introducidos a los idiomas asianos (M)

643

- ...o crear algo que incluye (DS) el idea (G) de la expresión
- ...un traductor será la persona principal (TL) a expresar un concepto
- Este (G) ocurrió en un escale grande (TL) en la Dinastía chino (G)
- ...y en los años principales (DS) del Repúblico (G)
- ...cuando muchos libros del oeste (P) fueron traducidos
- ...cuando los conceptos del oeste (P) fueron introducidos

619

- ...buscar una moda (DS) de expresión que queda mejor
- ...o crear algo que captiva (M) la idéa (O) de la expresión
- ...y durante los años en el principio (TL) de la República China
- ...cuando muchos libros científicos (DS) del Oeste (O) (P) fueron traducidos
- ...cuando los conceptos del Oeste (O)(P) estuvieron (P) introducidos

552

- ...una manera de expresar la idea que sea más aplicable (M)
- Este (G) pasó mucho en la Dinastía Ching y los años primerios (TL)
- ...cuando muchas obras literarias (DS) del oeste (P) fueron traducidas

650

- ...tendremos que buscar una expresión buená (DS)
- ...cuando muchos libros escolares (FC) del oeste (P)
- ...fueron traducidos al china (P)

769

- ...una manera que sea más apropiada (M) para el idioma final (TL)
- ...encontrar una frase apropiada (G)
- ...o crear algo que continúa (DS) la idea de la frase
- ...una palabra nueva en aquello idioma (G)
- Este (G) aconteció en gran escala en la Dinastía Ching
- ...y los primeros años del Repúblico (G) Chinés (M) (O)

- ...cuando muchos libros educativos (P) del oeste (P)
- ...fueron traducidos al chino (M)
- ...introdujeron (G) ideas del oeste (P)

651

- ...una manera de expresión (O) que esta (O) (G) (P) más adecuada
- ...para el cultivo (G) objetivo (TL)
- ...una expresión (O) apropiada (M)
- ...o diseñar (P) algo que contiene la idea de la frase
- ...de la lengua fuente o expresión (O) en la lengua meta
- Esta expresión (O) diseñada (P) por el traductor
- ...posiblemente está (P) una nueva expresión (O) en el idioma objetivo
- Se ocurrió en una escala grande en el Dinastía (G) Ching
- ...en los años tempranos (TL) del Republico (G) de Chino (P)
- ...cuando muchos libros escolares (FC) del mundo oeste (P)
- ...cuando los conceptos del mundo oeste (P)
- ...fueron introducidos a los idiomas asiáticos a esa época (TL)

EXAMEN 3

Texto 2: Formación del traductor

Traducción: español-inglés

HNE

190

- ...that if some other lessons have been taken (DS)
- It is possible to be an excellent (O) translator
- ...only if you...have done some translator habilities (O) (DS)
- In fact, better technics (M) or law translators (TL)
- ...those who are ingenieerings (M) or lawyers
- ...evidently (G) they have to know the target language
- Here is when an extra degree (TL) becomes important (DS)
- For someone (DS) it is a way to affirm their knowledge (TL)
- ...a practice for interpretetion (O)
- ...it is maybe the way to introduce (FC) into the world
- ...a world that probably knows from career (DS)
- ...or it would be extremely fascinating (DS) and new

533

- ...you have cursed another major (O) (TL)
- ...you can be an excellent (O) translator
- ...obviously you should have done a practice (TL) on translation
- ...and if they are related (P) to the terms
- ...and had had some courses (O) (TL) in translation
- Here is where the graduate (P) enter (G) (P)
- ...is a way to make stronger their knowledge (G) (TL)
- ...the way to introduce in (FC) the translation and interpretation world
- ...which they had a big communication (TL) with...
- ...filology (O) in Spain or languages in ...Union (P)
- ...or something that is prety (O) (DS) new or really (DS) interesting for them

225

- ...studied different areas of knowledge (DS)
- ...are not able (P) to be a translator
- Someone (P) can be an excellent translator if studies (G) practical courses (TL)
- Actually, the best technical and juridical (M) translators
- ...if they got a formal translation course (TL)
- ...when the game of post degree course (TL) starts
- ...is a way to perform knowledge (TL), translation practicing (TL) and interpreting (M)
- ...the way they can get deeply in the translation and interpretation world (TL)
- ...which they had a little contact (DS) during major
- Philosophy (DS), in Spain or languages in UK
- It can also mean undoubtedly (M) (DS) something new but too (P) interesting

873

- ...when you have done another mayor (O)
- ...at the same time or after your mayor (O)
- ...technical or juridic (M) translators
- ...always (P) when they have knowledge about these areas
- ...and have (G) formation (FC) as translator
- Here starts the rol (TL) of the posgrade (M) course
- ...it is a form (P) to improve knowledge (TL) and practicing (G) translation
- ...the way to introduce (FC) them selve (O) in the world of translation
- ...they were in frequent (O) contact in their mayor (O)
- Filology (O) in Spain or languages in Inland (O) (P)
- ...is complitly (O) new but extremly (O) interesting

290

- ...if he/she studied another subjects (DS) (G)
- ...and have been studied another carrier (DS)
- ...if we took... practical studies of translation (TL)
- ...the best technical or juridic (M) translator
- ...those who are engineer (G) or jurist (M) (G)
- ...they have the (G) knowledge about their subject (G) (DS)
- ...must be familiarized (O) (G)
- ...and a certain formation (FC) like (P) translators
- Here is the place (DS) of post-graduated (M) studies
- ...is a way to remark the knowledge (TL)
- ...maybe the way to introduce (FC) theirself (G) (DS)
- ...they had some contact during their carrier (DS)

328

- ...if you have studied another career (O) (TL)
- ...you can be an excelent (O) translator
- ...even if you have studied another career (O) (TL)
- ...but also you have taken practice (P) courses of translation
- ...the best technic translators (TL)... will be...people who be (G) ingeniers (O) or layers (DS)
- ...they have to have the (G) knowledge of this subjects (G) (P)
- ...they need to be related (P) with the terminology
- ...and they also need some education (DS) like (P) translators
- Here it's (G) important the posgrade (M) course (DS)

- ...is a way to make strong knowledges (G) (TL) and translation practice
- ...is the way to enter (P) to the translation world
- ...some contact with it during the career (O) (P)
- ...Filology (O) in Spain or Languages in London (DS)
- ...it's really (DS) new but extremelly (O) interisting (O)

217

- A translator's formation (FC)
- ...if you have made other studies (TL) you can't be a translator
- ...always that (TL) at the same time or afterwards
- ...the best technical or juridical (M) translators
- ...always (P), it is clear that they have knowledge
- ...they are familiar with the terms (P) in their area
- ...and have certain formation (FC) as translators
- ...we take into account a postgraduate course (TL)
- ...it may be the way to introduce (M) themselves (DS)
- ...which they have already had certain (P) contact with during their career (P)
- ...Filology (O) in Spain or Languages in the United Kingdom

485

- ...regardless the studied (P) mayor (O)
- ...as long as practical studies in translation were taken (TL)
- ...the best technichal (O) or juridical (M) translators (TL)
- ...only when they have knowledge of their specialties (DS)
- ...they are familiar with the subject terms (TL)
- ...the graduate studies (DS) comes into play
- ...which they already (G) had been close during their college studies (DS)

504

- ...if you studied other subjects (DS)
- ...studing (O) other subject (DS)
- ...you make some practice studies (TL) of translation
- ...the best translators of enginnering (O) or law terms (TL)
- ...they have knowledge about these subjects (DS)
- ...the terms of this area (DS) in both languages
- ...and count with (TL) some experience (DS) in translation
- ...the postgrade (M) studies appear (DS)
- ...it's a way of make stronger their knowledge (TL)
- ...maybe is the way of introduce (FC) themselves (DS)
- Filology (O) in Spain or Languages in England (P)

152

- ...if we have cursed (O) other studies (TL)
- ...having studied any carrier (DS)
- ...always that (TL)...we have done practice translation studies (TL)
- ...the best technique (G) or juristic (M) translators (TL)
- ...those who are Ingeneeniers (O) or Jurystis (M)
- ...always (P), for sure (DS), having knowledges (G) of these matters (FC)
- ...counting with (TL) certain studies (DS) as translators
- Here comes (DS) the postgrade (M) course

- For ones (P) it is a way to stronger (G) the (G) knowledgements (M) (TL)
- ...the way to be introduced (FC) (G) into the translation and interpretation world
- ...with which they have (G) already certain (TL) frequently (O) (G) (DS) contact
- Philosophy (DS) in Spain, or language in England
- ...or likely becoming (DS) completely new but extremely interesting

HNI

562

- ...the best technical or law-based translators (TL)
- Here the postgraduate career (P) comes into play
- ...it is the manner (P) in which they are (G) introduced (FC) to the world

762

- ...if they have studied other subjects (DS)
- Having studied any subject matter (TL) you can be an excellent translator
- ...the best technical or juridical (M) translators are...engineers or lawyers
- ...and can formulate (DS) their work as a translator
- Postgraduate studies also enter into the field of play (DS)
- ...it is a way to build confidence in their knowledge (DS)
- ...it is a way to introduce (FC) themselves to (DS) the world of translation and interpretation
- ...together with what (DS) they have had experience

643

- ...if you have studied other subjects (DS)
- You could be an excellent (O) translator
- ...having done whatever degree (TL) as long as
- ...you have participated (DS) in practical studies (TL) of translation
- ...it is still clear (DS) that they have knowledge
- ...they count in (TL) a certain form (DS) as translators
- Here enter (G) the postgraduate course (TL)
- ...it is a method to strengthen (O) knowledge (TL)
- ...during their degree (P) now is Philosophy (DS) in Spain
- ...it becomes (DS) for them completely new but extremely interesting

619

- This is in no way saying (TL) that one cannot be a translator
- ...the best technical or juridical (M) translators
- ...they are at least (DS) familiar with the terminology
- This is were the postgraduate course (TL) comes in (TL)
- Taking a postgraduate course (TL)
- ...is a way to strengthen the knowledge (TL)
- ...a way to be introduced (FC) to the world of translation and interpretation
- ...which has been in frequent (DS) contact with
- ...during his/her undergraduate studies (DS)

552

- ...if you have studied other subjects (DS)
- ...with any type of degree (DS)

- ...and show potential of being good translators (DS)
- Here postgraduate work (DS) comes into play
- ...it is a way of strengthening their knowledge (TL)
- ...a way of introducing (FC) one's self (G) to the world of translation
- ...which they may have already had contact during undergraduate studies (TL)

650

- ...if one has followed (DS) a different course of studies
- ...having obtained any other degree (DS)
- ...has studied practical translation (TL)
- ...the best technical or law translators (TL)
- ...clearly they always (P) have knowledge of this material (FC)
- ...and come across (DS) a certain form (DS) as translators
- This is where postgraduate courses (TL) come into play
- ...it is a way of enforcing one's knowledge (TL) and practice of translation
- ...a way of introducing (FC) themselves (DS) into the translation and interpretation world
- ...during their career (P)

769

- ...those who have studied other subjects (DS)
- ...having done any other degree (TL)
- ...the best technical or juridical (N) translators
- ...they have knowledge of the subject (P) in the language
- ...and they rely on (DS) certain guidelines (DS) as translators
- From here we embark on (DS) postgraduate study (TL)
- ...a way of reinforcing their knowledge (TL) and practical skills
- ...a way to introduce (FC) themselves (DS) into the world of translation
- ...that they had already a certain amount of contact (TL) with
- ...during their undergraduate studies (DS)

651

- ...if other courses had been studied (TL)
- ...having studied other subjects (DS)
- ...they have carried out translating practice (TL)
- ...it is always (P) understood (DS) that if one has knowledge of these subjects (P)
- Here you start (DS) a postgraduate course (TL)
- ...the way of introducing (FC) yourself (DS) into the world of translation
- ...with what you have already come across (DS) in your degree (P)
- If it already be (TL) philosophy (DS), in Spain or languages in the United Kingdom
- ...it ends up (DS) as something completely new

APÉNDICE IV

Tabla de porcentajes de frecuencias por categoría para cada grupo de hablantes nativos en ambas direcciones de traducción.

Porcentaje de frecuencias

Categoría de influencia lingüística	Español-Inglés		Inglés- Español	
	Hablantes nativos del español	Hablantes nativos del inglés	Hablantes nativos del español	Hablantes nativos del inglés
Traducción literal	17%	24%	25%	30%
Falsos cognados	4%	1%	3%	8%
Influencia morfológica	1%	17%	10%	4%
Influencia gramatical	5%	14%	14%	7%
Sujeto (no) nulo	11%	6%	0%	0%
Imprecisión gramatical	3%	2%	9%	3%
Polisemia	18%	13%	18%	17%
Desviación del significado	41%	23%	21%	31%

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Akmajian, A. et al. (2001). *An introduction to Language and Communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Ard, J. & Homburg, T. (1993). Verification of language transfer. In *Language transfer in Language Learning*, Susan Gass and Larry Selinker (Eds.), (157-176). Rowley, MA: Newbury House.
- Bell, R. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. London: Longman.
- Bello, A. y Cuervo, R. (1975). *Gramática Castellana*. México, D.F.:Editora Nacional.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the second language*. New York: Longman.
- Cary, E. (1962). Noblesse de la parole. *Babel*, 8.
- Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Collins Master Dictionary. Español-Inglés/English-Spanish. Grijalbo.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
-(1959). Review of B. F. Skinner. *Verbal Behavior*, 35, 26-58.
-(1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and their Results. *The Modern Language Journal*, 85, 169-188.
- Corder, P. S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-169.

-(1993). A role for the mother tongue. In S. Grass & L. Selinker. (Eds.),
Language Transfer in Language Learning, (pp. 19-30). Philadelphia:
 John Benjamins Publishing Company.
- Èuliiæ, Z. (2003). Transposition of Work Classes in Translation. Unpublished Ph.D
 Thesis.
- De Bot, K., & Kroll, J. F. (2002). Psycholinguistics. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction
 to Applied Linguistics*, (pp. 133-149). London: Arnold.
- Dijkstra et al. 1998. The BIA model and bilingual word recognition. In J. Grainger and A.
 Jacobs (Eds.), *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*, (pp. 189-
 225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa
 Calpe.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University
 Press.
- Durosoy, G. & Sturm-Schnabl, K. (2003). Report : translation and culture. *TRANS* :
Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 15. Consultado en
http://www.inst.at/trans/15Nr/07_2/durusoy_report15.htm
- Eadie, J. (1999). A Translation Technique. *Forum*, 37, 2-18.
- Eckert, D. (1996). *Translation Model Decision Differences between Expert (Native or
 Near Native) Target Language Speakers*. West Virginia: College of Human
 Resource and Education.
- Elena, P. (2001). *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-
 español)*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- Finocchiaro , M., & Bonomo, M. (1973). *The Foreign Language Learner: A Guide for
 Teachers*. New York: Regents.

- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- González, D., Rodríguez, T., & Scott-Tennent C. (2001). Experimental training in the application of translation strategies: an empirical study. *Quaderns*, 6, 22-26.
- Grace, C. (2000). Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL. *The Modern Language Journal*, 84, 214-224.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J.L. Nichol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Hall, C.J. (1993). *Pedagogical implications of the Parasitic Model of L2 Vocabulary Learning*. Unpublished ms, Universidad de las Américas, Puebla.
- (2003, septiembre). Cross-lexical influence and the teaching of EFL vocabulary. Ponencia plenaria leída en el 1st *International Conference of the National Association of University Professors of English (ANUPI)*, Acapulco, Guerrero.
- Hall, C. J. & Ecke, P. (2003). Parasitism as a Default Mechanism in Vocabulary Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufesein & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 71-85). Dordrecht: Kluwer.
- Hammed, M. (1999). Translation elicitation techniques and mother-tongue interference: any significant connection?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37, 307-314.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Hewson, L. & Martin, J. (1991). *Redifining Translation. The Variation Approach*. London: Routledge.

- Holmes, J.S. (1998). *Translated Paper on Literary Translation and Translation Studies*
Amsterdam: Rodopi.
- Homburg, T., & Ard, J. (1993). Verification of Language Transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, (pp. 47-63).
Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado, A. (Publicado en *Didáctica de la traducción* (Anexo III), en E. Le Bel (Ed.)
Traducción: reflexiones, experiencias y prácticas, Universidad de Sevilla, en
prensa).
- Jackendoff, R. (1987). *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge: MIT
Press.
- (1997a). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge: MIT Press.
- Karamanian, A. (2002). Translation and culture. *Literary translations*, 6. Consultado en
<http://accurapid.com/journal/19culture2.htm>
- Kellerman, E. (1963). An Eye for an Eye: Crosslinguistic Influence on the Development of
the L2 Lexicon. New York: Pergamon Press.
- Kellerman, E. and Sharwood Smith, M. (1986). Crosslinguistic Influence in SLA: an
introduction. In M. Sharwood Smith E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic Influence
in Second Language Acquisition*, (pp. 1-10). Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester:
St. Jerome Publishing.
- Koskas, E. (2000). Acquisition de la seconde langue dans le cadre institutionnel. In Roms :
Bulzoni. (189-194).

- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Assymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: Mc Graw-Hill.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- Lennon, P. (1991). Error: Some Problems of definition, Identification and Distinction. *Applied Linguistics*, 12, 180-196.
- Machado, O. (2004). Desarrollo histórico del derecho de autor en la traducción. *ACIMED*, 9, 145-148.
- Malena, A. (2002). Altérité et intégration : Le rôle de la traduction. *Canadian Modern Language Review*, 58, 1-10.
- Morera, M. (2000). *Apuntes para una gramática del español de base semántica*. Primera parte. Morfología. Tenerife: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Fuerteventura.
- Morera, M. (2000). *Apuntes para una gramática del español de base semántica*. Segunda parte. Sintaxis. Tenerife: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Fuerteventura.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages and in Translation. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*, (pp. 4-18). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden, Holland: Brill.

- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, (pp. 39-48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (1997). *Translation as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- (1999).
- Olk, H.M. (2002). Translating culture- a think aloud protocol study. *Language Teaching Research*, 6, 121, 144.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge.
- Papadima, M. (2000). Redéfinir la place de la traduction dans l'enseignement des langues. *Le français dans le monde*, 314, 47-48.
- Parks, G. (1982). Notes on the use of translation in languages classes. *System*, 10, 241-245.
- Perlmutter, D. (1971). *Deep and surface constraints in syntax*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Planas, R. (2000). La traduction, une méthode aux objectifs bien ciblés. *Le français dans le monde*, 314, 48.
- Poplack, S. et al. (2004). Distinguishing Language Contact Phenomena: Evidence from Finnish-English Bilingualism. In K. Hviténstam (Ed.), *Bilingualism across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Presas, M. (2000). Bilingual Competence and Translation Competence. In C. Schäffner and B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*, (pp. 19-31). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Pym, A. (1992). Translation error analysis and interface with language teaching. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, (pp. 279-288). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Riemsdijk, H. & Williams, E. (1986). *Theory of Grammar*. Cambridge: the MIT Press.
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, OH: Multilingual Matters.
- Schachter, J. & (1974). Error in error analysis. *Language Learning*.
- Schäffner, C., & Adab, B. (2000). Developing Translation Competence: Introduction. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*, (pp. 1-10). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N. (2002). *An introduction to Applied Linguistics*. NY: Oxford University Press.
- Smith, V., & Klein-Braley, C. (1989). *In other words... Arbeitsbuch Übersetzung*. München: Hueber.
- Snell, B. & Crampton, P. (1983). Types of translations. In C. Picken (Ed.) *The Translator's Handbook*, (pp.109-120): Aslib.
- Syme, S. (2000). L'influence de la méthodologie traditionnelle. *Le français dans le monde*, 314, 48.
- Taylor, B. (1975). The use over generalization and transfer strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning* 25.1, 73-107.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.

- Toury, G. (1984). The notion of “Native Translator” and translation teaching. In W. Wills & G. Thome (Eds.), *Translation Theory and Its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*, (pp. 186-195). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Tricás, M. (1995). *Manual de traducción*. Barcelona: Gedisa.
- Valero-Garcés, C. (1995). *Languages in contact*. London: University Press of America.
- Wei, L. (2001). Engaging in Creative Information-Reconstruction: An exploration into the Framework of Multimedia Design for Teaching Chinese-English Translation to Native English and Native Japanese Speakers in an English Speaking Country. *Education and Media International*, 38, 39-43.
- Zobl, H. (1980). Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly, differential effects on learning). *TESOL Quarterly* 14.4, 469-483.

Referencias electrónicas:

Common European Framework of Reference for Languages, Teaching, Assessment.

Strasbourg: Council of Europe, 2001. Consultado en:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/mrepdf/mre_cvc_05.pdf

<http://www.cicb.net/Espanol/espanol.php>

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA

Maestría en Lingüística Aplicada

Tesista: Marianela Hernández Páez