

Proyecto de investigación

Aplicación de la gramática funcional a la traducción

Miembros del proyecto:

Leticia Balóns (directora)
Silvia Firmenich Montserrat (subdirectora)

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	03
LA GRAMÁTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y LA TRADUCCIÓN	05
Breve reseña de la gramática sistémico-funcional	05
La gramática sistémico-funcional como herramienta integrada en la traducción	08
Aplicabilidad de la gramática sistémico funcional a la enseñanza de la traducción	10
RELEVAMIENTO DE TRADUCCIÓN	12
Selección del texto	12
Texto fuente	13
Características generales del texto fuente	14
Criterio de evaluación	14
Ámbito y circunstancias de relevamiento	16
Traducción I	17
Traducción I: circunstancias de relevamiento y hallazgos	18
Traducción II	20
Traducción II: circunstancias de relevamiento y hallazgos	21
Comparación Traducción I <> Traducción II	23
Traducción Técnico-científica I	24
Traducción Técnico-científica I: circunstancias de relevamiento y hallazgos	25
Comparación nivel inicial <> nivel medio	27
RELEVAMIENTO DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN	29
Cuestionario de análisis retrospectivo inmediato	29
Objetivo del cuestionario	29
Utilidad del cuestionario	29
Modo de administración	30
Diseño	30
Alcance	31
Las circunstancias de administración y sus consecuencias	31
Hallazgos	32
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	40
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA	43

“Cuando enseño, no doy respuestas.
Jamás digo cómo hay que hacer las cosas.
Lo que sí hago es explicar el proceso de comprensión
para llevar al alumno a que sepa qué preguntas formularse.
Porque si le doy respuestas, no aprende nada.
Simplemente adquiere información”.

Daniel Barenboim, pianista y director de orquesta

INTRODUCCIÓN

Desde la experiencia como docentes de la Carrera de Traductorado del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" es posible observar que los errores de sentido que cometen los estudiantes persisten muchas veces a lo largo de toda su formación profesional, incluso en la etapa de Residencia. También se puede observar que los alumnos no siempre son conscientes de que cometen estos errores y, cuando lo son, no pueden dar cuenta de por qué lo hacen para poder evitarlos o, en última instancia, corregirlos.

Es sabido que uno de los enfoques pedagógicos favorecidos en la enseñanza de traducción es desalentar la corrección sistemática de los errores por cuanto –según sostienen algunos autores– la recurrencia de error es una fase necesaria del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, su detección y prevención es desaconsejable ya que cuantos más errores se le apunten al aprendiz más se lo confunde y desmotiva.

Aunque válida y respetable, nosotras no compartimos esa perspectiva de enseñanza porque, a juzgar por la calidad general de las traducciones que suelen llegar a nuestras manos, sea como docentes que reciben exámenes para calificar, como profesionales contratadas para corregir las traducciones hechas por terceros o como simples lectoras que consumen información traducida, gran parte de los errores que desmerecen el producto traducido podría evitarse.

Habida cuenta de tal circunstancia, nos propusimos encarar un trabajo de investigación que derivara en el diseño de un instrumento igualmente útil para alumnos y docentes que resultara práctico para sistematizar la prevención y corrección de los errores más frecuentes en la traducción, es decir, para evitar la recurrencia de errores durante el proceso de traducción o, en última instancia, corregirlos concienzudamente sobre el producto terminado o versión final de la traducción.

Con esta realidad como desafío nos dispusimos a enumerar los recursos más inmediatos de los que disponen los alumnos en su formación académico-profesional dentro del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” para considerar cuáles podrían aprovecharse de manera más inmediata. Claramente, los recursos más próximos con los que cuentan los estudiantes y los docentes son las demás materias que componen el currículo de la carrera.

De esas materias consideramos que la gramática podía ampliar su aporte. Todos los enfoques lingüísticos rigurosos, como el estructural, el generativo/transformacional, el funcional e, incluso, modelos más antiguos pero consistentes, son herramientas útiles para pensar la traducción, y para detectar en las versiones traducidas las discrepancias de sentido con respecto al original y mostrarlas con fines didácticos. Sin embargo, el provecho que puede obtener el traductor de cada

uno de esos enfoques no es el mismo. Se trata, en algún sentido, de un problema de escala: así como no utilizamos un microscopio para leer porque no veríamos ni siquiera las letras, no interesa para la traducción entrar en el detalle "genético" de las cadenas admisibles en una gramática. A veces, adentrarse en ciertos aspectos teóricos puede obrar en contra del traductor y en detrimento de su tarea, pues lo que necesita es un instrumento afinado para ejecutar el trabajo que debe hacer, cuya meta primera es comprender cabalmente un texto en sus múltiples dimensiones para expresarlo en otra lengua de manera legible e inteligible, en lo posible, sin pérdida de ninguno de sus componentes de sentido. El traductor no es, en principio, un individuo que investiga en un "laboratorio" lingüístico o gramatical; es un productor muy particular de textos en la lengua de destino.

Dada esta complejidad, consideramos que el enfoque de la gramática sistémico-funcional (Halliday, Thompson, etcétera) ofrecería al profesor, al alumno y al profesional de la traducción una batería de recursos y herramientas muy útiles para integrarlos en el análisis del mensaje que se emite en el texto fuente del que parte la traducción, para lograr comprenderlo en todas sus dimensiones comunicativas y poder retransmitirlo en otro idioma con la mayor calidad y la menor cantidad posible de errores. Adicionalmente, con este relevamiento se intentará determinar si la investigación interdisciplinaria entre la enseñanza de la traducción y la lingüística puede resultar provechosa para lograr mayor integración entre la teoría y la práctica de la traducción.

LA GRAMÁTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y LA TRADUCCIÓN

El estudio de la traducción y la gramática sistémico-funcional tienen en común un aspecto clave: colocan al sentido como eje fundamental de la lengua. Tal y como la concebimos nosotras desde el pragmatismo de nuestra perspectiva profesional, la traducción es una operación basada en el sentido: los traductores captan el contenido semántico de un mensaje según cómo fue expresado en un idioma y lo reconstruyen en otro. Los expertos en lingüística sistémico-funcional investigan cómo se organiza la lengua para constituir un recurso generador de sentido dado y, para ello, estudian de qué manera el sentido se actualiza en la formulación lingüística del texto (Kim, 2004).

La gramática sistémico-funcional se concentra principalmente en la serie de alternativas de la que disponen los hablantes de una lengua a partir de lo que les ofrecen sus sistemas gramaticales. Se supone que tales alternativas encierran un sentido y vinculan las intenciones de los hablantes con las formas concretas del idioma. Los sentidos normalmente se dividen en tres dimensiones amplias denominadas metafunciones: ideativa (opciones gramaticales para representar al mundo), interpersonal (opciones gramaticales para interrelacionarse en la sociedad) y textual (opciones gramaticales para ligar los elementos lingüísticos y conformar textos).

Dado que ambas disciplinas prestan especial atención al valor comunicativo de la lengua, podría asumirse que la óptica de la gramática sistémico-funcional puede constituir una herramienta efectiva para potenciar la competencia traductiva para los estudiantes de traducción.

Breve reseña de la gramática sistémico-funcional

La gramática sistémico funcional es un modelo gramatical desarrollado por Michael Halliday que ofrece una perspectiva funcional del sistema gramatical en tanto concibe que la forma del lenguaje natural se da según la manera en que se lo utiliza como herramienta comunicativa. Para Halliday, la lengua constituye un potencial de sentido que sólo se concreta en el uso, es decir que las reglas de la gramática funcional se expresan como conjuntos de alternativas viables, como sistemas de opciones de las cuales el emisor elige cuál actualiza en cada acto de habla. En otras palabras, la lengua representa un sistema de diferentes alternativas disponibles para el usuario, dentro del cual cada frase o sintagma es un conjunto de opciones realizadas (estructura), extraídas de su potencialidad y hechas realidad según las haya elegido el emisor para enunciar su mensaje. De allí el carácter sistémico de su nombre: el objetivo de la teoría es reconstruir el sistema de opciones disponibles a partir de los enunciados ya emitidos por los hablantes de una lengua (es decir, la estructura).

La gramática sistémico-funcional forma parte de un enfoque semiótico más amplio de la lengua, denominado lingüística sistémica. El término "sistémico" concretamente alude a la concepción de la lengua como red de sistemas o conjuntos de alternativas interrelacionadas al servicio de la construcción del sentido (Halliday, 1994). Por su parte, el término "funcional" indica que este enfoque se ocupa del uso práctico contextualizado que se hace de la lengua, en contraposición a la gramática formal, que se concentra en la semántica, la sintaxis y las categorías de palabras como los sustantivos y verbos que la componen.

Muchos enfoques descriptivos adoptan un punto de vista modular: abordan la estructura (la sintaxis) independientemente del sentido (la semántica). Pero como afirma Geoff Thompson (1996), para quienes emplean la lengua, el hecho medular es el sentido, y el sentido surge de una confluencia sin soluciones de continuidad entre la formulación concreta y el contexto.

Unidades de la gramática

El sistema se actualiza mediante los textos, por esta razón se los considera la unidad a través de cual se realiza el análisis y la descripción del sistema. Un texto es una unidad semántica construida a partir del sistema de opciones que se caracteriza por ser coherente, cohesiva y por tener un significado.

Todo texto debiera ser coherente con el contexto comunicativo en el que se presenta. Así, los enunciados lingüísticos de un determinado individuo debieran ajustarse al contexto social en el que ocurren. La adecuación del texto a la situación comunicativa se denomina registro.

El registro presenta tres aspectos:

- **Campo:** determinado por el contexto social en donde surge el texto (por ejemplo, una clase universitaria, una conversación familiar, etcétera). El campo se subdivide en tres: dominio semántico, especialización y ángulo de representación. Dentro del dominio semántico, la gramática sistémico-funcional propone examinar la temática específica de un texto organizando los grupos nominales (sustantivos / frases nominales) y los verbos, adjetivos y adverbios, es decir, las unidades léxicas que transportadoras de sentido, que se diferencian de las unidades funcionales, cuyo propósito es puramente gramatical en tanto su objetivo se cumple en relación con otras palabras en su entorno más próximo. La especialización se determina parcialmente a través de la jerga especializada o terminología técnica. El ángulo de representación se refiere a los procesos, participantes y circunstancias. El campo guarda relación con la metafunción ideativa.
- **Tenor:** determinado por la formalidad del intercambio comunicativo y por la relación que mantienen sus participantes. El tenor guarda relación con la metafunción interpersonal.
- **Modo:** determinado por los recursos requeridos para la transmisión informativa: vocabulario, estilo, forma y medio de expresión, etcétera. El modo guarda relación con la metafunción textual.

Metafunciones

Halliday concibe la lingüística como una rama de la sociología y, por lo tanto, presta especial atención a la pragmática y semántica del discurso. De acuerdo con la gramática sistémico-funcional, las bases funcionales de los fenómenos gramaticales se dividen en tres grandes metafunciones: la ideativa, la interpersonal y la textual. Los textos, cuya producción está condicionada por las

propiedades del campo, el tenor y el modo, pueden, analizarse respecto de cada una de estas tres metafunciones dada su adecuación a la situación comunicativa en la que se generan.

- **Metafunción ideativa:** A través de esta metafunción, los hablantes interpretan y organizan su experiencia del mundo real, establecen relaciones lógicas y forman su visión de mundo. La metafunción ideativa se divide, a su vez, en otras dos: la experiencial y la lógica. La primera organiza nuestra experiencia del mundo así como nuestra manera de comprenderlo. Representa el potencial de la lengua para construir figuras con elementos (como si fueran distintas escenas de una película o cuadros de una historieta) y su potencial para diferenciar estos elementos dentro de procesos, los participantes del proceso y las circunstancias en las que ocurren los procesos. La metafunción lógica se ubica por encima de la experiencial y organiza el razonamiento sobre la base de nuestra experiencia. Representa el potencial de la lengua para marcar relaciones lógicas entre las circunstancias, por ejemplo al decir: “esto sucedió después de eso” o, valiéndose de una mayor experiencia: “esto sucede cada vez que eso otro también sucede”. La metafunción ideativa se relaciona con las propiedades relativas al campo de un texto o la temática específica y contexto de utilización.
- **Metafunción interpersonal:** A través de esta metafunción, se establecen y mantienen relaciones sociales, roles en la comunicación y grupos sociales, y se consolida la identidad de los hablantes. Esta metafunción abarca tres componentes: el hablante/escritor, la distancia social y el estrato social relativo. El primer componente se ocupa de la postura, personalización y posición social del emisor. Implica observar si el hablante/escritor muestra una actitud neutra a través del uso positivo o negativo del lenguaje. La distancia social se refiere a la cercanía entre los hablantes, es decir a la relación de proximidad que mantienen (por ejemplo, si utilizan apodosos o sobrenombres para llamarse). El estrato social relativo alude a la igualdad entre los hablantes en términos de poder y conocimiento acerca de algún tema. Esta metafunción se concentra en los actos de habla (por ejemplo, si una persona tiende a preguntar y otra a responder), quién plantea el tema de discusión y la capacidad de los hablantes para evaluar el tema. La metafunción interpersonal se relaciona con los aspectos de tenor.
- **Metafunción textual:** A través de esta metafunción los hablantes pueden generar textos de manera adecuada y pertinente. Los textos son la unidad básica de todo proceso comunicativo de transmisión de significado. Esta metafunción abarca tres componentes: la interactividad textual, la espontaneidad y la distancia comunicativa. La interactividad textual se manifiesta a través de las dudas, pausas y repeticiones. La espontaneidad se determina a partir de la densidad léxica, la complejidad gramatical, la coordinación (como se unen las proposiciones) y el empleo de grupos nominales. La distancia comunicativa se discierne mediante la cohesión del texto –es decir, cómo se mantiene unido- y el uso del lenguaje abstracto. Esta metafunción se relaciona con el modo, la organización interna de un texto y su naturaleza comunicativa.

La gramática sistémico-funcional como herramienta integrada en la traducción

“Los errores no son indispensables para el aprendizaje [de traducción] ya que no constituyen un instrumento del que el ‘aprendiz’ o el ‘traductor’ se valen para aprender. Por el contrario, los errores son un indicador claro de la existencia de varios problemas”.

[Vivanco *et al* (1990: 540)]

Sobre la base de una perspectiva analítica de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, en virtud de la cual se avanza de manera más firme y menos aleatoria si se analizan los errores de una traducción y se consideran sus causas en forma concienzuda para resolverlos o, de ser posible, evitarlos, es importante determinar primero qué definiremos como error o falla en la traducción como producto resultante de un proceso. Sólo así podrá guiarse al alumno sistemáticamente para que desarrolle un criterio de calidad cuya meta sea lograr una traducción lo más exacta posible en lo que atañe a la fiel traslación del sentido original y a la correcta reexpresión idiomática en la lengua terminal.

Desde esta perspectiva, entonces, podría determinarse que un error de traducción es aquel que se evidencia en el producto traducido y que responde a dos tipos de naturaleza:

1. Falla en la transferencia semántica, es decir, el producto traducido no reproduce la misma carga de sentido que reflejaba el mensaje original.
2. Violación de las convenciones dispuestas por la normativa vigente para el sistema lingüístico de la lengua meta.

Son muchos los académicos que han centrado sus estudios en el tema de los errores relacionados con la traducción. Algunos se han ocupado de tipificarlos (Gouadec 1981, Sager 1989), otros de marcar las diferencias entre los errores de traducción y los errores de lengua (House 1981, Nord 1993, Kussmaul 1995) y están también aquellos que han intentado confeccionar catálogos de errores para diseñar escalas de calificación que permitan puntuar numéricamente diversos exámenes y pruebas de traducción (Waddington 2001).

Independientemente del aporte que suponen los hallazgos de estos estudiosos, su investigación destaca aspectos que poco sirven a los fines prácticos inmediatos de nuestro trabajo de investigación, cuyo objetivo es detectar si la vulnerabilidad estudiantil ante el error puede paliarse, entre otras cosas, con la contribución de la gramática sistémico-funcional, sea para evitarlos o resolverlos y erradicarlos.

En vista de las diferentes acepciones que encierra el concepto de error, podría afirmarse que en todos los sentidos, los elementos que se repiten son dos:

1. La divergencia respecto de un patrón (no conforme a la verdad, falso, diferencia respecto de un valor exacto, desacierto).
2. La inconveniencia o perjuicio que acarrea tal desvío (reprobable, nulidad del acto si el error afecta su esencia, perjudicial).

En esa sintonía, cabría aducir, entonces, que sólo pueden apuntarse los errores que contravienen la normativa del idioma, es decir, podría afirmarse que sólo es posible rastrear y prevenir los errores que se cometen durante la fase de la verbalización del texto fuente en la lengua de destino, puesto que la normativa del idioma meta constituye el único patrón tangible codificable contra el cuál puede verificarse la corrección del texto producido.

Una traducción, sin embargo, puede presentar errores que trascienden la forma misma en que se codifica el mensaje fuente y atentan contra el contenido semántico transmitido por el emisor original. Así es que una traducción que no evidencia errores formales de sintaxis, morfología, concordancia verbal, etcétera, puede no ser correcta porque falta al sentido original, se aparta del mismo, lo modifica y lo cercena en uno o varios de sus aspectos. En otras palabras, a pesar de su exactitud lingüística, el texto traducido no cumple su función de servir a la comunicación y resulta un producto inservible por cuanto viola la fidelidad al sentido, un parámetro más complejo de representar y delimitar que las normas que conforman un código.

En esa dirección apunta Williams (1989: 26) cuando caracteriza de la siguiente manera los tipos de error que puede presentar una traducción como producto terminado:

1. Error de traducción: falta en la transferencia de sentido de una unidad léxica o fragmento que contiene uno [o más] elementos esenciales del mensaje [original]; también, falta de traducción originada en la contradicción o desvío del sentido pertinente a algún elemento esencial del mensaje.
2. Error de lengua: expresión incomprensible, viciada con errores burdos o error rudimentario en el uso del idioma.

Según se desprende del planteo anterior, para que una traducción cumpla su cometido, no basta con lograr la correcta representación lingüística de un sentido: es importante retransmitir con precisión lingüística todos los componentes del sentido. La pregunta que cabe hacer es cómo medir los diferentes grados de fidelidad al sentido del mensaje original si, como sostiene García Yebra (1982: 31)

La comprensión total de un texto es realmente inalcanzable. (...) Si la comprensión de un texto pudiera ser total, sería también posible que varios lectores, al leer ese texto, comprendieran exactamente lo mismo. Ahora bien, es seguro que nunca dos lectores perciben exactamente lo mismo en un texto de alguna amplitud y de cierta riqueza. Una prueba de ello la tenemos en el hecho de que nunca hay dos traducciones (...) coincidentes en todo.

Si esto es así, tal como argumenta García Yebra, sería inútil cualquier apreciación hecha acerca de los desvíos del sentido original, puesto que cabría alegar que los errores de sentido no existen, ya que toda interpretación es válida y, en todo caso, sólo se puede dar cuenta de diferentes niveles de aproximación o adecuación al sentido original. En tal sentido, Hatim y Mason (1997) sostienen que el producto traductivo no es absolutamente perfecto sino más o menos apropiado a la función que debe cumplir. Por lo tanto, el grado de adecuación y aplicabilidad de la traducción terminada no puede medirse objetivamente por separado: necesita observarse a la sazón de la dimensión funcional que debe satisfacer.

Pareciera, entonces, que un buen modo de inmunizarse contra los errores de sentido es aprender a detectar qué componentes lo constituyen, y para eso, una herramienta útil y eficaz es analizar en

qué forma se organiza el lenguaje como recurso para la transmisión de sentido. En esa dirección se mueve la gramática funcional, cuyo objeto de estudio consiste en analizar cómo se actualizan los sentidos en la formulación de sus respectivos textos.

Halliday argumenta que “el sentido es el producto de la relación entre el sistema y su entorno” y se expresa a través de tres funciones interrelacionadas: la ideativa, la interpersonal y la textual. El marco referencial, el modo de expresión y el registro inciden sobre las opciones que se eligen dentro de los sistemas lingüísticos.

La óptica de Larson (1984), reconocida por plantear como Durieux (1982) los requisitos que debe cumplir una traducción, confirma la visión de Halliday. Según Larson, una traducción de calidad es aquella que demuestra:

1. **Fidelidad al sentido del mensaje original**, es decir, cumple la función semántico-referencial del texto fuente y comunica en la medida de lo posible la misma carga de sentido buscada por el emisor en lengua de origen. Respeta la metafunción ideativa del mensaje original.
2. **Naturalidad en la lengua de destino**, es decir, utiliza las formas y los recursos de la lengua meta que mejor representan el contenido original de manera eficaz como un todo cohesivo, de modo que no se transparente el código en que se emitió el mensaje en lengua fuente. Reconoce la metafunción textual del mensaje original y la recupera para el texto en lengua meta.
3. **Dinámica**, es decir, contempla la situación comunicativa emisor-receptor original y se propone evocar en los destinatarios de la lengua meta la misma respuesta o reacción que el mensaje original provocó en los receptores a los cuales estaba destinado. Reconoce la metafunción interpersonal del mensaje original y la recrea en el texto en lengua meta.

La traducción que desatiende estos aspectos y no cumple con los requisitos primordiales que enuncia Larson debiera considerarse deficiente porque estaría fallando en recuperar alguna de las metafunciones pretendidas por el emisor original durante el acto comunicativo en el cual enunció su mensaje.

Aplicabilidad de la gramática sistémico funcional a la enseñanza de la traducción

Promediando 2006, cuando se dio inicio al proyecto de investigación que nos ocupa, el objetivo del trabajo era diseñar una herramienta basada en la aplicación de la gramática sistémico-funcional para aprovechar los beneficios que ofrece el enfoque de esta teoría en pos de la enseñanza de la traducción. A la luz de los resultados surgidos de las pruebas administradas en 2007 como primera parte del relevamiento, cabía cuestionarse seriamente si la gramática sistémico-funcional podría constituir un recurso efectivo como puntal de la enseñanza de la traducción. La variedad, multiplicidad y gravedad de los errores detectados durante ese período de la investigación mostraba un panorama académico muy distinto del esperado, de ahí que correspondiera plantearse como docentes si los alumnos estarían en condiciones de aprovechar el beneficio de un cambio de perspectiva en el aprendizaje de gramática o si debía reencauzarse toda la dinámica de capacitación en traducción, lenguas extranjeras, lengua española y demás materias afines al tronco curricular de

la carrera. Sin embargo, luego de analizar con detenimiento la índole de los errores y la supuesta regresión de los alumnos conforme avanzaban en la carrera, consideramos que muy posiblemente el rendimiento durante las pruebas se había visto perjudicado por factores tales como la aproximación al cierre del año lectivo con la consecuente exigencia adicional que representan los exámenes de promoción o la preparación de finales de todas las materias, la informalidad con que los alumnos encaraban las pruebas que no se califican con nota, la falta de familiaridad con el tipo de texto elegido (material típicamente relacionado con la formación en idioma inglés, distinto de la tipología de texto normalmente empleada en las clases de traducción) u otra eventual causa latente ajena a la formación académica que reciben y que nosotras no hubiésemos previsto atinadamente.

En virtud de dichas circunstancias, se consideró oportuno volver a administrar las pruebas para confirmar o refutar los resultados obtenidos en 2007 antes de enunciar conclusiones referidas a la conveniencia de aplicación de la gramática sistémico-funcional. Con ese fin se dio comienzo a una segunda fase del proyecto, la cual se concentró básicamente en ajustar ciertos parámetros de medición y análisis para poder administrar nuevamente la prueba -esta vez, valiéndose de un texto más cercano a las características y naturaleza de los materiales utilizados en clase para la capacitación y evaluación de las competencias traductológicas- y estudiar ciertas variables de la traducción como proceso y como resultado a través de una nueva herramienta de análisis introspectivo retrospectivo rediseñada y afinada a obtener información que reflejara de la manera más fidedigna posible el procedimiento de traducción que siguen los alumnos. En definitiva, encaramos una segunda fase del proyecto de investigación con la intención de fotografiar la competencia traductiva adquirida o no, y obtener una imagen bien definida de los errores más frecuentes para determinar si, tal y como están dadas las condiciones, podría instrumentarse una herramienta de prevención y corrección basada en la dinámica y concepción de la gramática sistémico funcional.

Para empezar, se decidió limitar la cantidad de ejercicios a uno y elegir material que se ajustara más a la tipología de texto empleada en las clases de traducción. Al reducir a uno el número de textos de prueba, la atención de los estudiantes idealmente se concentraría con mayor agudeza en la complejidad del material y en la resolución satisfactoria de los problemas de traducción que planteara. Por otra parte, evaluar un solo texto permitiría administrarlo como examen de realización en clase en las materias a cargo de las profesoras que llevaban a cargo el estudio. Asimismo, por tratarse de un ejercicio único (no de cuatro, como anteriormente), cabía esperar una respuesta satisfactoria de los estudiantes de las otras cátedras de traducción, ya que la brevedad de la tarea les permitiría realizar un trabajo concienzudo para su entrega a término. En base a la experiencia del año anterior, podía inferirse que los estudiantes no encaraban seriamente un trabajo extenso que no esté marcado por la exigencia de presentarlo o por la devolución de una calificación.

Por otra parte, se rediseñó la encuesta que acompaña al texto con el fin de convertirla en un instrumento de análisis introspectivo retrospectivo que pudiera explotarse al máximo en vista de que se aplicaría a un solo ejercicio de traducción. La idea era convertirla en una herramienta pragmática de análisis que permitiera desglosar de manera más específica las diferentes etapas del proceso de traducción y su problemática.

RELEVAMIENTO DE TRADUCCIÓN

Selección del texto

Según Williams (2001: 328), para evaluar la calidad de una traducción tradicionalmente se ha recurrido a la detección intensiva de los errores y su análisis. Este procedimiento insume mucho tiempo y trabajo, por lo cual suele simplificarse reduciendo la extensión de las muestras y limitando la población de estudio. Por ese motivo, en lugar de analizar textos completos, muchas veces sólo se extrapolan ejemplos aislados como muestra de relevamiento. Aunque absolutamente válida, esta manera de proceder resulta deficiente, ya que termina siendo poco fiel y representativa del problema que se pretende revelar puesto que, al no utilizar textos completos (es decir, material sin acortar ni adaptar para los fines de la prueba) y acotar el ejercicio a un fragmento aislado como ejemplo, se expone al estudiante a la resolución concentrada de problemas y se dejan de lado los esfuerzos “compensatorios” que podría haber realizado en otras partes del texto que no se tendrán en cuenta. Por otra parte, esta práctica no le permite al estudiante-traductor aprovechar los beneficios del contexto para aprehender el sentido integral del texto completo. En el mismo orden de cosas, los textos condensados en busca de una amalgama forzada de problemas de traducción le dan al profesor menos margen para detectar la causa de error ya que dispone de menos texto periférico o auxiliar del sentido para evaluar el proceso de desverbalización que pudo haber implementado el alumno.

En base a las acertadas apreciaciones de Williams, se decidió buscar un texto breve que naturalmente incluyera un menú variado de cuestiones clásicamente identificadas como problemas de traducción. En otras palabras, la intención era no someter a los alumnos innecesariamente a un conglomerado ficticio de problemas aglutinados de manera caprichosa con el propósito de observar cómo encaraban su resolución. Fue así que se descartó de plano el abanico de textos varios especialmente adaptados para representar alguna complejidad específica (por ejemplo, uso de gerundios, cognados falsos, preposiciones, nominalizaciones, etcétera), como es el caso de los fragmentos parciales de textos completos que se incluyen en los libros de enseñanza de idiomas, por las razones aducidas por Williams y porque no son representativos de la realidad laboral del traductor ni reflejan la tipología de textos utilizada en clase para la capacitación en traducción.

Texto fuente

Eating disorders: Fashion Council drops models' health test plan

By Helen Pidd

The Guardian, 14-08-2008

An eating disorder charity reacted with dismay yesterday as London Fashion Week abandoned plans to force models to pass a health test before taking to the catwalk.

The idea was that models would need a doctor's certificate proving they were healthy and not suffering from an eating disorder before they were allowed to work at the twice-yearly event.

But yesterday the British Fashion Council, which drew up the initiative last year, said it was being abandoned after other fashion capitals refused to follow London's lead. In an open letter to the industry, Hilary Riva, chief executive of the BFC, blamed impracticalities in the plan, along with a feeling among models that it discriminated against them, and a lack of support from Milan, Paris and New York.

Susan Ringwood, chief executive of the eating disorder charity Beat, said: "I am disappointed that they have stepped away from this. I know that there are practical difficulties and that there were matters of principle that the fashion industry found difficult but I feel the BFC should show leadership on this issue."

The certificate idea was one of 14 proposals to come out of the Model Health Inquiry, set up in March last year by the BFC. Ringwood yesterday accused the BFC of implementing the "easy" proposals but giving up on the thornier ones.

Model Erin O'Connor said yesterday the idea was flawed. "I feel that to ask all models to produce a mandatory certificate of health compromises their dignity and potentially infringes their human rights," she said. "Furthermore, the logistical constraints involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfil work engagements represent an ongoing obstacle."

Características generales del texto fuente

Tipo: Periodístico.

Género: Noticia.

Fuente: Versión impresa del diario británico *The Guardian*.

Emisor: Colectivo. Quien elabora el mensaje escribe para un medio de difusión masivo y, en este caso, no emite juicios ni opinión personal sobre el tema sino que da cuenta de las diferentes voces y participantes que intervienen en la noticia.

Receptor: Destinatarios de diversa naturaleza interesados en la noticia como hecho de actualidad o movidos por alguna razón personal posiblemente relacionada con el tema presentado. El perfil de lector medio del diario *The Guardian* no es, en este caso, un factor determinante para la abstracción del sentido. En otras palabras, los alumnos no necesitaban conocer puntualmente las características ideológicas, socio-económicas o culturales del lector promedio del diario para comprender a qué se refería el texto fuente ni desde qué perspectiva subjetiva lo hacía.

Canal: Prensa escrita (versión impresa y digital del diario).

Finalidad del mensaje: Transmitir con objetividad y claridad las instancias de un hecho concreto de la actualidad, que se presenta como noticia. En el texto predominan las funciones denotativa y referencial.

Hipótesis de publicación: Sección del diario *Clarín* dedicada a noticias actuales de interés general. Se selecciona este medio porque los alumnos están familiarizados con sus características no sólo desde su perspectiva de lectores del diario sino porque constituye una de las hipótesis de trabajo analizadas en clase para la realización de otros ejercicios de traducción.

En Traducción I y Traducción II, se utiliza el texto como vehículo de información, no como fin. Dado que uno de los objetivos es aprehender los principios fundamentales que rigen la traducción, en esas asignaturas se trabaja con materiales que sirven esencialmente para comunicar información y no para exaltar la estética del lenguaje. Atendiendo a ese objetivo, los alumnos traducen distintos tipos de artículos periodísticos, por ejemplo.

El texto se seleccionó con la intención de medir la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de índole lexical y sintáctica en la lengua meta, así como su habilidad para recuperar interlingualmente la carga ideativa, textual e interpersonal del mensaje enunciado en el idioma extranjero.

Criterio de evaluación

Las traducciones no se evaluaron en base a un patrón estándar definido como la mejor versión final posible. En todo caso, el “modelo de corrección” atendía al criterio de adecuación al propósito comunicativo indicado para la prueba como “hipótesis de publicación”, es decir, observaba si al trasladar interlingualmente la carga semántica del mensaje original, el estudiante había cumplido de manera eficaz y correcta el objetivo de comunicación indicado en la consigna del ejercicio. La siguiente tabla resume las distintas situaciones detectadas a partir de las muestras relevadas:

SITUACIÓN	COMPRESIÓN DEL SENTIDO (FASE DE DESVERBALIZACIÓN)	REEXPRESIÓN (FASE DE VERBALIZACIÓN)	RESULTADO
A	✓	SEMÁNTICA: ✓ IDIOMÁTICA: ✓	✓
B	✓	SEMÁNTICA: ✗ IDIOMÁTICA: ✓	✗
C	✓	SEMÁNTICA: ✓ IDIOMÁTICA: ✗	✗
D	✗	SEMÁNTICA: ✗ IDIOMÁTICA: ✓	✗
E	✗	SEMÁNTICA: ✗ IDIOMÁTICA: ✗	✗

Referencias: ✓ (adecuado) ✗ (inadecuado)

De la tabla anterior se infiere que si el sentido se comprende en forma inadecuada (como en el caso de las situaciones D y E), se transmite de manera igualmente inadecuada; en tales instancias, el producto traducido no cumple su propósito comunicativo porque, independientemente de la corrección idiomática que pueda exhibir (como en la situación D), la carga semántica se ve distorsionada respecto del mensaje original. Por otra parte, si el sentido se comprende de manera correcta y se reexpresa en forma adecuada, conforme a los recursos expresivos naturales y a la normativa de la lengua meta, pero resulta impreciso o ambiguo luego de la transferencia semántica (como en la situación B), el resultado será insatisfactorio porque tanto la imprecisión como la ambigüedad representan una desviación del sentido. Por último, cuando la comprensión del sentido es adecuada pero su transmisión interlingual es engorrosa, tortuosa o poco natural para la lengua meta, al punto de exigirle al destinatario la lectura del texto fuente para comprender el sentido que pretendía plasmarse en la traducción (como en la situación C), el resultado no cumple su objetivo primero, que es el de comunicar fielmente la carga conceptual del mensaje expresado en una lengua distinta, aunque contenga todas las unidades semánticas del original. Cuando estas unidades se acumulan de manera desarticulada o se aglutinan en forma telegráfica, la traducción no resulta efectiva porque exige un esfuerzo adicional del receptor para aprehender el sentido original.

Los ejercicios de traducción administrados al alumnado para obtener las muestras de estudio se evaluaron conforme al criterio según el cual sólo serán adecuadas las versiones que se ajusten a la situación A. En otras palabras, los textos se corrigieron atendiendo a toda la gama de errores aunque, a los fines de este trabajo de investigación, sólo se presentan aquéllos que revisten especial interés para el objeto de estudio. Esto incluye 18 segmentos entre los cuales figuran ejemplos que ilustran las causas de los errores más recurrentes detectados en la evaluación de los textos traducidos. Es decir, algunos de los segmentos discriminados escapan al abanico de problemas inicialmente identificados como parámetros para medir la capacidad de los alumnos en la resolución de situaciones complejas en términos de la comprensión y la reexpresión que habían motivado la elección del texto. Más precisamente, en algunos casos se detectaron errores inesperados por su gravedad y recurrencia intragrupal e intergrupala, que surgían de zonas que, *prima facie*, no se anticipaban como fuente de problemas. Por este motivo, se consideró que merecían aislarse para explorar por qué habían resultado tan frecuentes y tan serios.

Ámbito y circunstancias de relevamiento

El relevamiento del que derivan los resultados que se analizan en este estudio se realizó con alumnos que cursan la carrera de Traductorado Técnico-científico y Literario en inglés en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández".

En todos los casos, la prueba se administró durante septiembre de 2008, es decir, todos los alumnos la realizaron dentro de un mismo año académico, con pocos días de diferencia entre curso y curso. Cabe destacar que se optó por dicho mes, porque coincide con la época del ciclo lectivo en que normalmente puede empezar a evaluarse el progreso de los estudiantes de Traducción I. Haberlas administrado antes hubiese reportado valores carentes de representatividad para el análisis porque los alumnos que apenas se inician en la práctica de la traducción lógicamente cometen errores de la más variada naturaleza que no son indicativos de nada más que del desconocimiento con que cualquier aprendiz se inicia en la carrera. Asimismo, por tratarse de alumnos principiantes, no hubiera sido factible administrar el cuestionario de introspección inmediata, ya que no podrían haber dado cuenta de los pasos de un proceso para ellos desconocido hasta ese momento. Por otro parte, el mes de septiembre permitiría a los demás alumnos rendir la prueba sin el apremio clásico del fin de curso mientras que a los profesores les daría la posibilidad de reclamar la entrega de la traducción y el cuestionario con suficiente tiempo antes del fin del calendario escolar.

Es importante enfatizar que el relevamiento no mediría el progreso interanual, de ahí que las pruebas debían administrarse durante el mismo año. En definitiva, el propósito era retratar el rendimiento del alumnado en todos los niveles de aprendizaje para detectar si los conocimientos traductivos adquiridos conforme avanzan en la carrera podrían potenciarse con la aplicación de la gramática sistémico-funcional. De haberse administrado en años diferentes, se habría corrido el riesgo de que muchos estudiantes repitieran la traducción del texto: por ejemplo, varios de los alumnos que hubieran rendido las pruebas en Traducción II como examen podrían haberlas vuelto realizar en Traducción Técnico-Científica I, al año siguiente, conociendo de antemano las características del material, la complejidad del texto, etcétera. Tal circunstancia habría repercutido desfavorablemente en la validez de los datos.

Las pruebas iban a administrarse por única vez, ya que no tendría sentido repetirlas sin antes haber empezado a trabajar sobre la integración de la gramática sistémico-funcional en la enseñanza de la traducción. Sólo se justificaría repetir el ejercicio si se buscara relevar el grado de progreso logrado (o no) con la aplicación de esa corriente de la gramática.

Traducción I

Total de alumnos relevados: 25

	Plano ideativo % errores	Plano textual % errores	Plano interpersonal % errores	Español % errores
An <u>eating disorder</u> charity	44	4	0	16
to <u>pass</u> a health test <u>before</u> taking to the catwalk	16	44	0	32
a doctor's <u>certificate</u> <u>proving</u> they were healthy	20	24	0	16
<u>twice-yearly</u> event	16	4	0	0
<u>drew up</u> the initiative last year	28	12	0	4
other fashion capitals <u>refused to follow London's lead</u>	12	12	0	24
impracticalities	68	0	0	0
practical difficulties	20	16	0	12
there were matters of principle that the fashion industry found difficult	44	8	0	8
show leadership	16	4	0	8
The certificate idea	12	40	0	4
was <u>one of 14</u> proposals to come out of the Model Health Inquiry	24	16	0	16
set up	64	8	0	8
the idea was <u>flawed</u>	52	12	0	4
a mandatory certificate of health	8	8	0	0
compromises their dignity	16	4	0	8
the logistical constraints	56	20	0	0
involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfil work engagements represent an ongoing obstacle	28	4	0	12

Referencias: 1. Las zonas sombreadas destacan los índices significativos de error ($\geq 50\%$).

2. Los segmentos subrayados representan el punto concreto de conflicto dentro del sintagma citado.

Nota: Los fragmentos citados constituyen las zonas problemáticas anticipadas como fuente de dificultad para la traducción.

Traducción I: circunstancias de relevamiento y hallazgos

Los alumnos de Traducción I se ubican en lo que a los fines de este estudio describimos como nivel inicial de aprendizaje, es decir, el grupo que abarca a los estudiantes que se están iniciando en la práctica intensiva de la traducción profesional. Esta materia es un caso particular porque incluye tanto a los aspirantes a traductor que -salvo escasas excepciones- acaban de ingresar a la carrera y, en consecuencia, carecen de conocimientos sólidos y organizados para encarar el proceso de traducción como a “falsos principiantes”, alumnos que hacia el final del año lectivo habrán dejado de ser los novatos del primer día de clase para convertirse en estudiantes con una serie de estrategias de traducción aprendidas que aplican de manera satisfactoria y exitosa para producir textos correctos y eficaces valiéndose adicionalmente de la ayuda de recursos afines a la tarea del traductor que aprendieron a explotar a lo largo del año (diccionarios, Internet, textos de bibliografía especializada, etcétera). Es el perfil de este “falso principiante” que asiste a clases de Traducción I próximo a la finalización del curso (fines de septiembre) el que se tuvo en mente para incluir a estos alumnos en el segmento caracterizado como “grupo de nivel inicial” de aprendizaje junto con los estudiantes de Traducción II.

Los alumnos de Traducción I realizaron el ejercicio conforme a la modalidad de examen parcial para el cual podían utilizar todos los recursos que creyeran convenientes, incluso consultar Internet (siempre y cuando hubiera algún tipo de conexión disponible). Conocían de antemano las generalidades del tema principal del texto así como la hipótesis de publicación. El tiempo máximo asignado a la prueba fue de 90 minutos, ya que ésa era la disponibilidad horaria total de la clase correspondiente a la fecha en que se administró el examen.

Los segmentos citados en la tabla corresponden a sintagmas que despertaban especial interés para evaluar como exponentes claros de la complejidad semántica del texto, es decir, aquéllos que presumiblemente requerirían mayor esfuerzo de desverbalización para ser reexpresados en forma adecuada y con fidelidad al sentido.

La evidencia demuestra que los alumnos de Traducción I no tuvieron errores significativos en el manejo correcto del español (todos los índices se ubican por debajo del 50%). En cambio, los principales problemas surgieron en el campo de la metafunción ideativa, donde los porcentajes más altos corresponden a conceptos denotados por una sola palabra (“*impracticalities*”: 68%; “*set up*”: 64% y “*flawed*”: 52%) y por sintagmas nominales breves (“*logistical constraints*”: 56%). Cabría inferir, entonces, que los estudiantes no lograron detectar la cadena cohesiva que se establece entre “*impracticalities*” y “*practical difficulties*” (20%), con lo cual también fallaron en la desverbalización de la metafunción textual, porque se encerraron en la unidad léxica como compartimento estanco para el cual el diccionario no ofrecía una buena opción de traducción y no visualizaron que ambos conceptos estaban explícitamente relacionados dentro del texto. Este ejemplo es consecuente con las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario de introspección, donde consignan “*impracticalities*” como una de la categorías que les costó comprender para traducir. En cuanto a “*logistical constraints*”, pierden totalmente la perspectiva de todo el texto y se enredan en opciones que van desde el sinsentido (“lógico” como traducción de “*logistical*”) a la omisión (“resuelven” el problema quitando el sintagma).

En lo que respecta a la metafunción textual, los índices más altos de error se encuentran vinculados nuevamente con fallas en el manejo de la noción de cohesión, puesto que el sintagma “*the certificate idea*” (40%) estaba explícitamente relacionado con “*to pass a health test before taking to the catwalk*” y “*the idea was that models would need a doctor's certificate.*”

Traducción II

Total de alumnos relevados: 12

	Plano ideativo % errores	Plano textual % errores	Plano interpersonal % errores	Español % errores
An <u>eating disorder charity</u>	25	17	0	33
to <u>pass</u> a health test <u>before</u> taking to the catwalk	17	0	0	0
a doctor's <u>certificate proving</u> they were healthy	0	0	0	17
<u>twice-yearly</u> event	17	8	0	0
<u>drew up</u> the initiative last year	17	8	0	33
other fashion capitals <u>refused to follow London's lead</u>	0	8	0	0
impracticalities	92	0	0	0
practical difficulties	42	0	0	17
there were matters of principle that the fashion industry found difficult	67	0	0	0
show leadership	75	0	0	8
The certificate idea	25	67	0	0
was one of 14 proposals <u>to come out of</u> the Model Health Inquiry	58	17	0	0
set up	17	0	0	33
the idea was <u>flawed</u>	8	0	0	58
a mandatory certificate of health	8	0	0	0
compromises their dignity	33	8	0	8
the logistical constraints	58	8	0	0
involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfil work engagements represent an ongoing obstacle	25	8	0	8

Referencias: 1. Las zonas sombreadas destacan los índices significativos de error ($\geq 50\%$).

2. Los segmentos subrayados representan el punto concreto de conflicto dentro del sintagma citado.

Nota: Los fragmentos citados constituyen las zonas problemáticas anticipadas como fuente de dificultad para la traducción.

Traducción II: circunstancias de relevamiento y hallazgos

Los estudiantes de Traducción II se ubican en lo que a los fines de este estudio describimos como nivel inicial de aprendizaje. Para cursar la materia deben tener aprobadas Traducción I, Lengua Inglesa I, Gramática I y Lengua Española I. De ahí que cuenten con conocimientos sobre teoría de la traducción y dispongan de práctica formal guiada en el ejercicio de la materia.

Los alumnos de Traducción II realizaron el ejercicio conforme a la modalidad de examen parcial en clase para el cual podían utilizar todos los recursos que creyeran convenientes, incluso consultar Internet (aunque durante la prueba, la conexión no estuvo disponible). No conocían de antemano las generalidades del tema del texto ni la hipótesis de publicación. El tiempo máximo asignado a la prueba fue de 180 minutos.

Los segmentos citados en la tabla corresponden a sintagmas que despertaban especial interés para evaluar como exponentes claros de la complejidad semántica del texto, es decir, aquéllos que presumiblemente requerirían mayor esfuerzo de desverbalización para ser reexpresados en forma adecuada y con fidelidad al sentido.

En el caso de Traducción II, si bien se observan porcentajes elevados de error en cuanto a la metafunción ideativa, resulta interesante notar cómo disminuyen los porcentajes en la metafunción textual, lo que demuestra que conforme avanzan en la formación, logran manejar con mayor soltura la lengua de destino y aprovechar todos los recursos que ésta les ofrece.

El campo de la metafunción ideativa presenta índices altos en tres instancias que incluyen conceptos representados por una sola palabra ("*impracticalities*": 92%) y también sintagmas más extensos ("*show leadership*": 75% o "*there were matters of principle that the fashion industry found difficult*": 67%). Aunque en un nivel menor pero igualmente significativo (58%) se advierten fallas al desverbalizar los sintagmas "*the certificate idea was one of 14 proposals to come out of the Model Health Inquiry*" y "*logistical constraints*", cuya carga ideativa se desvirtúa considerablemente en las traducciones porque los alumnos se concentran en la microestructura en detrimento del valor referencial de los segmentos.

En el caso de "*certificate idea*", los alumnos no lograron recuperar la función metatextual para expresar el sentido con naturalidad en la lengua meta.

Comparación Traducción I <> Traducción II

	Plano ideativo % errores		Plano textual % errores		Plano interpersonal % errores		Español % errores	
	TI	TII	TI	TII	TI	TII	TI	TII
An <u>eating disorder</u> charity	44	25	4	17	0	0	16	33
to <u>pass</u> a health test <u>before</u> taking to the catwalk	16	17	44	0	0	0	32	0
a doctor's <u>certificate proving</u> they were healthy	20	0	24	0	0	0	16	17
<u>twice-yearly</u> event	16	17	4	8	0	0	0	0
<u>drew up</u> the initiative last year	28	17	12	8	0	0	4	33
other fashion capitals <u>refused to follow London's lead</u>	12	0	12	8	0	0	24	0
impracticalities	68	92	0	0	0	0	0	0
practical difficulties	20	42	16	0	0	0	12	17
there were matters of principle that the fashion industry found difficult	44	67	8	0	0	0	8	0
show leadership	16	75	4	0	0	0	8	8
The certificate idea	12	25	40	67	0	0	4	0
was one of 14 proposals <u>to come out of</u> the Model Health Inquiry	24	58	16	17	0	0	16	0
set up	64	17	8	0	0	0	8	33
the idea was <u>flawed</u>	52	8	12	0	0	0	4	58
a mandatory certificate of health	8	8	8	0	0	0	0	0
compromises their dignity	16	33	4	8	0	0	8	8
the logistical constraints	56	58	20	8	0	0	0	0
involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfil work engagements represent an ongoing obstacle	28	25	4	8	0	0	12	8

- Referencias:
1. Se destacan con rosa los índices de error creciente y con verde las zonas de error recurrente.
 2. Los segmentos subrayados representan el punto concreto de conflicto dentro del sintagma.
 3. TI = Traducción I TII = Traducción II

Nota: Los fragmentos citados constituyen las zonas problemáticas anticipadas como fuente de dificultad para la traducción.

Comparación Traducción I <> Traducción II

A los efectos de este estudio, se realiza una comparación del desempeño traductivo entre los alumnos de Traducción I y los de Traducción II para explorar si, al cabo de la etapa de formación inicial, se advierte un progreso gradual basado en la aplicación de estrategias traductivas y en la consolidación de los conocimientos aportados por las otras materias del currículo que son afines a las del área de Traducción (Lengua Española, Lengua Inglesa y Gramática Inglesa). Idealmente, la integración de tales conocimientos permite mejorar los índices de error o, en todo caso, sirve para evitar la recurrencia de los mismos de cara a los cursos de traducción especializada (Traducción Técnico-Científica I y II, y Traducción Literaria I y II).

En los segmentos aislados por su grado de complejidad para resolver, los alumnos muestran un rendimiento bastante dispar. En el plano ideativo se observa la recurrencia de errores en tres casos para los cuales también se habían advertido índices considerables en TI¹. Cabe destacar aquí que que por recurrencia de error se entiende la falta de resolución o la resolución fallida de un problema para cuya corrección o prevención el alumno de TII debería ser capaz de aplicar las herramientas y estrategias que ha adquirido en TI y en TII². En otras palabras, la recurrencia de error indica una evolución deficiente para abordar los problemas típicos del discurso en inglés y resolverlos. También es importante aclarar que la prueba se administró simultáneamente en TI y TII, con lo cual, los alumnos de TII la realizaban por primera vez. Dicho de otra forma, no repitieron los mismos errores del año anterior porque nunca antes habían encarado ese texto para su traducción. Sin embargo, enfrentaron sin resolver adecuadamente los mismos problemas (*“impracticalities”*, *“there were matters of principle that the fashion industry found difficult”* y *“logistical constraints”*) que los estudiantes de un curso inferior (TI) y lograron resultados de menor calidad a pesar de contar con una batería de recursos más amplia al cabo de un año. Por otra parte, en el plano textual, también se detecta la recurrencia de error pero sólo en una sola instancia (*“the certificate idea”*), porque, en el resto de los segmentos, se observa mayormente un notable progreso. De los 18 ejemplos aislados para la evaluación, se evidencia un avance en el 83% de los casos (15/18), de los cuales el 60% (9/15) reduce el nivel de error a cero.

Aunque a los fines de este relevamiento, no se ponderan los errores normativos en lengua española (sólo se integran en las tablas para ilustrar los índices de impacto que puede sufrir la traducción si se desatienden los aspectos normativos de uno de los carriles por los que transita la reexpresión) como determinantes de la calidad final de la operación traductiva, es importante resaltar que, en este aspecto, los alumnos de TII muestran un significativo avance en relación con los de TI. De esta circunstancia podría inferirse que desde la cátedra de TII integran los recursos que van adquiriendo en las otras materias afines al área de Traducción y los explotan para lograr un producto de mejor calidad en el plano de la metafunción textual y de la normativa española. En la misma sintonía, cabría suponer que el progreso de los alumnos se vería potenciado por la aplicación de la gramática sistémico-funcional.

¹ Traducción I

² Traducción II

Traducción Técnico-científica I

Total de alumnos relevados: 8

	Plano ideativo % errores	Plano textual % errores	Plano interpersonal % errores	Español % errores
An <u>eating disorder</u> charity	13	38	0	0
to <u>pass</u> a health test <u>before</u> taking to the catwalk	38	25	0	13
a doctor's <u>certificate</u> <u>proving</u> they were healthy	0	13	0	0
<u>twice-yearly</u> event	13	0	0	0
<u>drew up</u> the initiative last year	13	25	0	13
other fashion capitals <u>refused to follow London's lead</u>	13	0	0	38
impracticalities	63	0	0	0
practical difficulties	25	13	0	0
there were matters of principle that the fashion industry found difficult	13	25	0	0
show leadership	50	0	0	0
The certificate idea	0	63	0	0
was <u>one of 14 proposals to come out</u> of the Model Health Inquiry	25	0	0	13
set up	38	13	0	0
the idea was <u>flawed</u>	13	50	0	0
a mandatory certificate of health	0	0	0	0
compromises their dignity	0	13	0	0
the logistical constraints	13	0	0	0
involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfil work engagements represent an ongoing obstacle	0	0	0	0

Referencias: 1. Las zonas sombreadas destacan los índices significativos de error ($\geq 50\%$).

2. Los segmentos subrayados representan el punto concreto de conflicto dentro del sintagma citado.

Nota: Los fragmentos citados constituyen las zonas problemáticas anticipadas como fuente de dificultad para la traducción.

Traducción Técnico-científica I: circunstancias de relevamiento y hallazgos

Los alumnos de Traducción Técnico-científica I se ubican en lo que a los fines de este estudio describimos como nivel medio de aprendizaje. Para cursar la materia deben tener aprobadas Traducción II, Lengua Inglesa II, Gramática II y Lengua Española II, y están cursando en simultáneo Traducción Literaria I, Lingüística, Lengua Española III, Lengua Inglesa III y Análisis del Discurso.

En este caso, los estudiantes realizaron el ejercicio conforme a la modalidad de estudio ciego, es decir, sin identificarse individualmente como autores de la traducción, porque funcionarían como “grupo de control” para medir la “variable exigencia” como factor determinante (o no) en el rendimiento final. En vista de que los alumnos no tenían que encarar la prueba como un examen ni necesitaban asumir la responsabilidad de su autoría, podría determinarse si la calidad de error que en ocasiones presenta el alumnado se debe a la falta de atención o seriedad con que encarar la práctica que no será calificada por el profesor o si las fallas son indicativas de problemas graves de aprendizaje y rendimiento traductivo que merecen extrapolarse para analizar y corregir.

Con este grupo, se solicitó a los profesores que fijaran un tiempo máximo de 100 minutos para la traducción del ejercicio, que no se realizaría durante los horarios de clase por tratarse de un material y de una prueba no pertinentes al dictado de la materia Traducción Técnico-científica. Por otra parte, al realizarlo fuera de la institución, los alumnos tendrían acceso a todos los recursos que consideraran útiles para la tarea asignada: diccionarios, glosarios, bibliografía acotada al tema específico del texto, Internet, informantes, etcétera.

Lamentablemente, los alumnos entregaron sólo las traducciones. En consecuencia, al no contar con las respuestas del cuestionario retrospectivo, se desconoce la cantidad de tiempo y la variedad de recursos que asignaron a la realización de la prueba. Por este motivo, los resultados obtenidos en esta cátedra son aprovechables como imagen somera de un producto final del cual no pueden inferirse el origen de los errores ni las causas de los aciertos.

De acuerdo con los hallazgos, los estudiantes no tuvieron mayores problemas para reconocer y transferir los distintos aspectos de la metafunción ideativa. En este ámbito, los errores aparecen en unidades léxicas que concentran sentidos a nivel individual (“*impracticalities*”: 63% y “*set up*”: 38%) o en sintagmas cortos (“*show leadership*”: 50%). En comparación con los resultados provistos por los alumnos de Traducción I y Traducción II, resulta interesante destacar el bajo índice de error detectado para “*the logistical constraints*” (13%), sintagma cuya correcta desverbalización no debería depender exclusivamente del uso de diccionarios o de la consulta bibliográfica para traducir de manera fiel al sentido del referente extralingüístico al que alude. Sin embargo, la falta de información referida al proceso de captación del sentido y su verbalización para este grupo de alumnos no permite conocer si la resolución correcta de “*logistical constraints*” se debió a la posibilidad de consultar recursos que no hubieran podido explotar durante un examen en las aulas de la institución, a la mayor disponibilidad de tiempo para elaborar el ejercicio de traducción o a las habilidades traductivas adquiridas y desarrolladas en la práctica a lo largo de casi tres años.

En el ámbito de la metafunción textual, se presentan dos errores significativos (“*the certificate idea*”: 63% y “*the idea was flawed*”: 50%) posiblemente originados en las fallas de reconocimiento del valor ideativo de “*impracticalities*”. Como no desverbalizaron el sentido que adquiere dicha palabra para la situación comunicativa en que se la utiliza (el texto) no establecen la conexión entre “la dificultad de llevar a la práctica un plan ambicioso como plantea el BFC” (*impracticality*) y la razón por la cual la

idea de exigir un certificado de aptitud física estaba mal concebida (*“the idea was flawed”*) porque representaba un despliegue logístico de envergadura impracticable (*“impracticalities”, “logistical constraints”*).

Comparación nivel inicial <> nivel medio (Traducción I + Traducción II <> Traducción Técnico-científica)

	Plano ideativo % errores		Plano textual % errores		Plano interpersonal % errores		Español % errores	
	NI	NM	NI	NM	NI	NM	NI	NM
An <u>eating disorder</u> charity	38	13	8	38	0	0	22	0
to pass a health test <u>before</u> taking to the catwalk	16	38	30	25	0	0	24	13
a doctor's <u>certificate proving</u> they were healthy	14	0	16	13	0	0	16	0
<u>twice-yearly</u> event	16	13	5	0	0	0	0	0
<u>drew up</u> the initiative last year	24	13	11	25	0	0	14	13
other fashion capitals <u>refused to follow London's lead</u>	8	13	11	0	0	0	16	38
impracticalities	76	63	0	0	0	0	0	0
practical difficulties	27	25	11	13	0	0	14	0
there were matters of principle that the fashion industry found difficult	51	13	5	25	0	0	5	0
show leadership	35	50	3	0	0	0	8	0
The certificate idea	16	0	49	63	0	0	3	0
was one of 14 proposals <u>to come out of</u> the Model Health Inquiry	35	25	16	0	0	0	11	13
set up	49	38	5	13	0	0	16	0
the idea was <u>flawed</u>	38	13	8	50	0	0	22	0
a mandatory certificate of health	8	0	5	0	0	0	0	0
compromises their dignity	22	0	5	13	0	0	11	0
the logistical constraints	57	13	16	0	0	0	0	0
involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfil work engagements represent an ongoing obstacle	27	0	5	0	0	0	8	0

Referencias: 1. Se destacan con rosa los índices de error creciente y con verde las zonas de error recurrente .

2. Los segmentos subrayados representan el punto concreto de conflicto dentro del sintagma.

3. NI = Nivel Inicial NM = Nivel Medio

Nota: Los fragmentos citados constituyen las zonas problemáticas anticipadas como fuente de dificultad para la traducción.

Comparación nivel inicial <> nivel medio (Traducción I + Traducción II <> Traducción Técnico-científica)

A los efectos de este estudio, se realiza una comparación del desempeño traductivo entre los alumnos del nivel inicial y los del nivel intermedio con el propósito de detectar si evidencian signos visibles de progreso conforme avanzan en la carrera, independientemente de que apliquen la perspectiva sistémico-funcional de la gramática al ejercicio de la traducción.

Los resultados reflejan que, en la mayoría de los casos, los segmentos aislados para la evaluación por su grado de complejidad se resolvieron mejor en TTCl³. Dentro del campo ideativo, sobre un total de 18 zonas de conflicto, en 13 se detecta un menor índice de error, cuyo porcentual en varios casos desciende al $\leq 50\%$ (4/13) o directamente a cero (5/13). En conclusión, se observan significativas mejoras en la resolución de casi todos los segmentos seleccionados como complejos para la evaluación. De hecho, en sólo dos casos se detecta una regresión respecto de los alumnos del nivel inicial (sombreados en rosa), de los cuales únicamente uno es más grave (el índice de error pasa de 35% en el nivel inicial a 50% en TTCl). Asimismo, en el campo textual se advierte progreso en el 50% de los segmentos (9/18) y, en la mayoría de los casos, el índice de error se reduce a cero (8/10). No obstante, cabe destacar que en los segmentos con porcentajes de error ascendente (destacados en rosa), el impacto de los problemas aumenta de manera notable. De los ocho segmentos en donde se detecta un mayor índice de errores textuales respecto de los alumnos del nivel inicial, seis presentan un crecimiento significativo, que en varias instancias se quintuplica.

Las zonas coloreadas en verde de la tabla corresponden a los segmentos en los que se detecta recurrencia de error, es decir, en los que persisten problemas sin corregir o solucionados en parte. A la luz de los hallazgos, estas áreas son muy pocas pero aparecen en el ámbito de la metafunción ideativa en el nivel de la unidad léxica. Al no contar con los cuestionarios de introspección inmediata de los alumnos de TTCl, no es posible establecer a qué se debe la incidencia de error en ese sentido ni las razones que aducen como disparador de las dificultades en los segmentos mal traducidos. No obstante, podría suponerse que el origen del error está en la falta de abstracción ideativa y en la concentración denotativa de la palabra: como no desverbalizan el concepto de manera integral en función del texto completo, se encierran en la unidad léxica y transcodifican pero no traducen. Cambian de código pero no traspasan el sentido. En la misma sintonía, podría inferirse que la recurrencia de errores en el plano textual se debe a la falta de análisis de la organización interna del texto y de su naturaleza comunicativa. Cabría preguntarse si son conscientes de que deberían analizar todas estas cuestiones para minimizar la cantidad de errores y mejorar la calidad de sus traducciones pero al no tener datos directos acerca de cómo proceden al traducir, de qué manera encaran el proceso, en qué forma abordan los problemas, etcétera, resulta difícil confirmar qué situación motiva las fallas: ¿traducen mal porque se encierran en la transcodificación palabra por palabra?; ¿captan el sentido original pero no logran plasmarlo de manera efectiva en la lengua meta?; ¿aducen falta de recursos de consulta como motivo principal de la no resolución de problemas?; ¿cuáles recursos?; ¿a qué segmentos o a qué situaciones atribuyen los problemas?; ¿qué definen como problema: la dificultad de captación del sentido, la falta de recursos expresivos para verbalizar las ideas o ambas circunstancias?

³ Traducción Técnico-científica I

RELEVAMIENTO DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN

Nord (1996: 96-100) sostiene que detrás de un error de traducción generalmente existe un problema de traducción que no pudo resolverse o que no se solucionó de manera adecuada. Según esta autora, un problema de traducción es “un obstáculo objetivo que el traductor (...) debe resolver durante una tarea específica de traducción” (Nord 1991: 151). El problema puede presentarse en cualquier etapa del proceso traductivo, es decir, en la fase semasiológica (desverbalización y comprensión del contenido semántico del mensaje original) o en la onomasiológica (verbalización o reformulación interlingual) pero el error que provoca se advierte en el producto final traducido, porque es allí en donde repercute. Así es que para remontarse a las causas e identificarlas, es preciso analizar cómo se comporta el alumno-traductor cuando se enfrenta a problemas de traducción, cómo se comporta frente a los errores de traducción y qué nociones generales de traducción aplica al realizar el procedimiento traductivo (Orozco *et al*/2002). Y para retratar esas causas y detectar en qué momento del proceso operan, es necesario diseñar un instrumento que permita rastrear y explorar los pasos que sigue el estudiante al abstraer el sentido del mensaje original emitido en una lengua extranjera y cómo encara la transferencia de la carga semántica original a otro idioma, que en este caso es coincidente con su lengua materna.

En el caso particular de esta investigación, la información sobre el procedimiento de traducción que siguen los alumnos proviene de los datos empíricos que ellos proporcionaron, ya que, como afirma Lörcher (1992: 426), “las hipótesis referidas a qué ocurre en la mente del traductor cuando traduce sólo pueden formularse en base a estudios empíricos sobre el proceso de traducción” que se llevó a cabo.

Cuestionario de análisis retrospectivo inmediato

A los efectos de este estudio, el método de recopilación de datos empíricos más adecuado es la retrosección inmediata (Mann 1982), en tanto es el único que permite conocer qué piensa y cómo reflexiona el informante de manera más o menos consecutiva a la prueba de traducción, antes de olvidarse qué hizo y reflexionar acerca de por qué lo hizo. Por otra parte, como afirma Hatim (2001: 158), este método es ideal para “investigar de qué manera se aborda una traducción”, es decir, representa un instrumento clave para analizar las posibles causas de error.

Objetivo del cuestionario

Recabar datos acerca del proceso de traducción que ponen en práctica los estudiantes del traductorado en todos sus niveles y analizar los resultados obtenidos a la luz del procedimiento que cada uno lleva a cabo, las dificultades aducidas, etcétera. Por este motivo, no existen opciones correctas ni incorrectas sino respuestas válidas para los fines del estudio.

Utilidad del cuestionario

Medir cuantitativamente el grado de reflexión o análisis consciente que desarrollan los alumnos durante las dos fases principales de la traducción para detectar dónde, cuándo y cómo aparecen las causas que motivan sus errores. A tal fin, se diseñaron preguntas para utilizar como *instrumento de*

reflexión sobre la traducción como proceso (1), instrumento de reflexión sobre la desverbalización (2 y 4), instrumento de reflexión sobre la verbalización (3 y 4), instrumento de análisis del resultado (5) e instrumento de análisis de las posibles causas de error (6).

Modo de administración

Según Ericsson y Simon (1980), almacenamos información en la memoria de corto plazo, que tiene espacio limitado y poca duración, y en la memoria de largo plazo, que, a la inversa de la anterior, ofrece mayor espacio de almacenamiento y una capacidad de recuerdo más duradera. En consecuencia, es más fácil acceder a la información que guardamos en la memoria de corto plazo, porque los datos que permanecen almacenados en la de largo plazo primero necesitan recuperarse para luego verbalizarse, si es que se encuentran aún disponibles en el recuerdo.

Dada la intención de este relevamiento, los datos debían recopilarse de inmediato, para evitar que el paso de las horas interfiriera en la memoria de los estudiantes y borrara la percepción concreta de la operación traductiva en la que habían participado, por eso se les administró un cuestionario para responder a continuación de la prueba de traducción. Esta metodología de introspección fue apuntalada también por preguntas con respuesta de opción múltiple cerrada, cuyo fin es guiar a los informantes respecto de los puntos clave del proceso que debían recordar y facilitar la verbalización clara y concreta de sus percepciones. De todas maneras, en algunos casos, los estudiantes contaban con la posibilidad de consignar con sus propias palabras algún aspecto puntual que no hubiese sido contemplado en las alternativas propuestas por la vía de la opción múltiple.

Diseño

El cuestionario se diseñó poniendo especial atención en las dos fases principales del proceso de traducción: la desverbalización (proceso de abstracción no verbal orientado hacia la captación del sentido) y la verbalización (proceso de reexpresión del sentido valiéndose de un sistema lingüístico distinto del utilizado para codificar el mensaje de origen), haciendo hincapié en la utilidad y aprovechamiento de recursos lingüísticos y no lingüísticos para la prevención y resolución de los errores.

Las preguntas se presentaron seguidas de una serie de respuestas pautadas con el fin de satisfacer factores específicos relacionados con la amalgama de alumnos abarcados por el relevamiento (su edad, nivel de aprendizaje, conocimientos acumulados, materias cursadas, entrenamiento adquirido, capacidad y maduración para el aprovechamiento de recursos, y experiencia en el ejercicio de la traducción) que de otra manera hubieran incidido de modo caótico en el momento de sistematizar la información obtenida. En otras palabras, se optó por un cuestionario cerrado para acotar las respuestas a los aspectos clave que se deseaban medir y evitar así contestaciones tan dispares como diversos eran los alumnos que respondían las preguntas. No obstante, en vista de que idealmente se obtendría información de todo el alumnado y para no descartar por completo los motivos individuales que pudiera aducir cada alumno con sus circunstancias concomitantes, en algunos casos se incluyó la opción de respuesta abierta con el fin de atender cuestiones específicas y detectar la eventual existencia de circunstancias recurrentes en los distintos niveles de aprendizaje

que pudieran no encuadrarse dentro de las categorías de respuesta acotadas por la modalidad de opción múltiple.

Alcance

Dado que no se trata de un estudio que busque medir el progreso individual de un mismo alumno o de un mismo grupo de estudiantes a lo largo de la carrera, se optó por realizar un relevamiento conforme a la modalidad de estudio ciego (sin revelar la identidad del estudiante) para retratar el rendimiento del alumnado en tres momentos distintos de la capacitación que recibe. A los efectos de organizar los resultados, se determinó observar el desempeño conforme a niveles de aprendizaje. De ahí surgen las categorías “Inicial” (estudiantes de Traducción I y II), “Medio” (estudiantes de Traducción Técnico-científica I y de Traducción Literaria I) y “Avanzado” (estudiantes de Traducción Técnico-científica II, de Traducción Literaria II y de Residencia).

Las circunstancias de administración y sus consecuencias

Por tratarse de una herramienta de evaluación introspectiva estrechamente relacionada con un proceso intelectual (no mecánico) como el de la traducción, era preciso que el cuestionario de análisis se administrara y respondiera de manera inmediata posterior a la finalización del ejercicio, para obtener las impresiones directas y espontáneas surgidas de la prueba y poder fotografiar de la manera más fiel posible los distintos pasos seguidos por los alumnos en el desarrollo de la misma, a fin de detectar dónde, cómo, cuándo y por qué se producían fallas y con el propósito de lograr que se plantearan una autoevaluación y autodiagnóstico del producto terminado (la traducción final).

Razones tales como la falta de tiempo para completar el cuestionario inmediatamente después de la prueba en clase (a fin de garantizar cierta ecuanimidad en la capacidad de respuesta) sumada a la imposibilidad de exigir a todos los alumnos que trabajaran con las preguntas en simultáneo (en clase y durante un tiempo acotado para la elaboración, sin llevarse el cuestionario para completarlo en forma individual durante los días siguientes a la prueba y correr el riesgo de que el recuerdo del proceso se distorsionase o se perdiera parcialmente para algunas instancias) así como la dificultad para controlar que las condiciones de respuesta fueran iguales en todos los casos (que la entrega del cuestionario completo fuera obligatoria) repercutieron en el análisis de los resultados, ya que las respuestas fueron provistas en circunstancias bastante dispares según el curso en que fueron administradas las preguntas, y las eventuales variaciones –que resultaron difíciles de prever y estimar atinadamente- plantearon un escollo significativo al momento de considerar los resultados para cuantificar los datos en forma homogénea y ofrecer un diagnóstico viable.

No obstante la parcialidad de los datos, es decir, a pesar de no contar en todos los casos con las respuestas correspondientes a los niveles medio y avanzado o de disponer de respuestas difíciles de cuantificar por los motivos antes expresados, decidimos igualmente aprovechar la información obtenida en el nivel inicial ya que nos parecía oportuno y útil analizar al menos el rendimiento de los alumnos de Traducción I y Traducción II, cuya naturaleza de principiantes con apenas un año de capacitación y perfil de estudiantes con dos años en la ejercitación en la práctica concienzuda y ordenada (no intuitiva) de la traducción respectivamente permiten apreciar con mayor claridad si progresan en términos de maduración de los contenidos aprendidos y rendimiento eficaz en el ejercicio de la materia durante las etapas preliminares de capacitación y, en todo caso, proyectar estimativamente el grado de avance esperado conforme transcurre la carrera. Con los datos

recabados podría definirse también el perfil medio del alumno de los dos primeros cursos para trabajar luego en el desarrollo de un instrumento pragmático efectivo basado en la gramática sistémico funcional junto con los profesores de la materia específica, para que los alumnos puedan integrarlo y explotarlo en sus clases iniciales de traducción y en los cursos más avanzados de traducción especializada.

Hallazgos

“El *análisis y la evaluación de los datos* se realiza según un enfoque interpretativo, como es costumbre en todo análisis de rendimiento. El objetivo principal de este enfoque es la reconstrucción hipotética de las relaciones de sentido. El analista interpreta los datos recopilados según su interés epistemológico y presunciones hipotéticas”.

(Lörscher 2005: 599; letra bastardilla conforme al original)

A continuación, se presentan las seis preguntas de análisis retrospectivo inmediato administradas a los alumnos que realizaron la prueba de traducción para que respondieran inmediatamente después de la misma. Debajo de cada pregunta, se incluye una tabla con los porcentajes de respuesta y se exponen los respectivos hallazgos.

1) ¿Cómo encaró el proceso de traducción? Tilde (✓) la respuesta que mejor se adecue a su caso.

	% por nivel		
	Inicial	Medio	Avanzado
a. Traduje el texto en forma inmediata, a medida que lo fui leyendo por primera vez, sin hacer una lectura general previa.	-	-	-
b. Leí primero el texto completo para entender la idea principal y luego comencé a traducirlo.	51%	-	-
c. Fui leyendo y buscando las palabras que no entendía; luego traduje el texto.	14%	-	-
d. Primero hice un borrador de traducción a grandes rasgos, luego busqué lo que no entendía y finalmente redacté la versión definitiva.	8%	-	-
e. Seguí otro procedimiento (describa cuál).	27%	-	-

En vista de las respuestas obtenidas en el nivel inicial de aprendizaje, los estudiantes aplican mayoritariamente (51%) un criterio ordenado de trabajo, es decir, encaran la tarea comenzando por la lectura en busca de la comprensión sostenida (no interrumpida por la investigación terminológica), conforme a la práctica aconsejada en las clases de traducción, para evitar que el proceso de captación del sentido se disperse o se convierta en un ejercicio mecánico de lectura parcializada, caracterizada por los cortes inevitables para la consulta en diccionarios u otras fuentes de información idiomática, y prevenir que la fase inicial de aprehensión del sentido devenga en una práctica sistemática de búsqueda de equivalencias interlinguales y no cumpla la función primordial de desverbalización semántica. Atendiendo a la información provista por los encuestados, también se advierte una preocupación significativa de los alumnos por aclarar que siguen un proceso levemente distinto, en el que integran más de una de las opciones sugeridas como respuesta. Así es que el 27% eligió describir qué otro procedimiento siguió (opción e del cuestionario), para el cual indicaron mayormente los siguientes pasos: 1) lectura general, 2) lectura de comprensión de términos y locuciones con diccionario inglés, 3) primer borrador y 4) corrección del borrador con diccionarios en español. En virtud del procedimiento alternativo descrito, puede inferirse que el producto terminado (la traducción final)

no debería sufrir fallas cualitativas, puesto que los pasos propuestos no contradicen ni alteran la secuencia generalmente recomendada para la primera etapa del proceso de traducción. De todos modos, cabe destacar, que el 22% de los encuestados reconoce seguir una línea de aproximación al texto por traducir que no es la más aconsejable, puesto que en las clases del nivel inicial se hace mucho hincapié en la importancia de la comprensión general del mensaje original, más allá del desconocimiento parcial planteado por algunos términos, y antes de disponerse a plasmar en la lengua meta el contenido semántico del mismo. De ahí que sorprendan los porcentajes obtenidos en las respuestas c y d.

2) ¿Cuáles de las siguientes categorías le presentaron mayores dificultades en el momento de captar el sentido del texto fuente? Tilde (✓) tantas respuestas como considere necesarias.

	% por nivel		
	Inicial	Medio	Avanzado
a. Palabras	68%	-	-
b. Estructuras gramaticales	38%	-	-
c. Sentido	32%	-	-
d. Otra dificultad (especifique cuál).	13,5%	-	-
e. No tuve dificultades.	19%	-	-

El objetivo primordial de esta pregunta es dirigir la atención de los alumnos concretamente hacia el proceso de la desverbalización del sentido y luego observar por niveles cuáles de las categorías propuestas (a-d) resultaron mayormente seleccionadas, a fin de determinar si existe algún tipo de relación con las opciones favorecidas en la pregunta 3. Con esta pregunta, también se busca comparar los porcentajes de respuestas que aducen dificultades semánticas a partir de una palabra / estructura con los porcentajes que atribuyen dificultades de comprensión a la complejidad de las ideas vertidas en el texto fuente (independientemente de las unidades léxicas o gramaticales utilizadas en el texto fuente para plasmar dicha idea); identificar si la mayoría coincide en consignar una determinada palabra, estructura o concepto como causal de dificultad; detectar si los alumnos efectivamente logran diferenciar entre complejidad conceptual (es decir, el mensaje en lengua fuente presenta una problemática intrincada de unidades de sentido) y complejidad lingüística (es decir, la formulación léxica y gramatical del mensaje original constituye una dificultad insalvable a la hora de captar el sentido por el mero desconocimiento terminológico o fraseológico en la lengua de origen); confrontar con la traducción de los segmentos catalogados como difíciles por ellos mismos y determinar si pudieron resolverlos a pesar de la complejidad aducida.

Queda claro que los alumnos del nivel inicial atribuyen masivamente a las palabras (68%) la dificultad para abstraer el sentido del texto fuente. Igualmente significativo es el porcentaje (38%) que asignan a otras cuestiones de índole formal como las estructuras gramaticales (categoría que incluye fraseología específica, expresiones idiomáticas, construcciones preposicionales, etcétera), mientras que, en comparación, desestiman considerablemente (32%) la complejidad semántica del mensaje expresado en otro idioma, quizá porque se estancan en su formulación lingüística (sea en la selección de unidades léxicas como estructurales) y lo encaran meramente desde la perspectiva parcial de sus componentes idiomáticos o, tal vez, a causa del temor o desconfianza que les inspira la lengua fuente y que les impide encarar el trabajo más allá de la supuesta dificultad que les impone el texto original por el simple hecho de estar redactado en una lengua que no es la propia. Estos porcentajes, que representan la reflexión de una fracción del alumnado del nivel inicial respecto de la fase semasiológica de la traducción, parecen confirmarse a continuación con la pregunta 3, cuyos resultados evidencian que también en la fase onomasiológica del proceso traductivo, a los estudiantes les preocupa más salvar los escollos idiomáticos que pueden presentárseles en la lengua meta que la transferencia acertada y efectiva de las unidades de sentido, aunque, en el producto final, los errores

semánticos se imponen en calidad y en cantidad a la impericia expresiva. En resumen, a juzgar por los resultados, las versiones entregadas por los alumnos plasmaban con escasa incorrección idiomática sentidos que el texto fuente no expresaba ni sugería.

La mayoría de los alumnos de Traducción I y Traducción II coinciden en consignar “*impracticalities*”, “*flawed*”, “*drew up*”, “*logistical constraints*”, “*inquiry*” y los nombres propios y siglas como categorías difíciles en el momento de captar el sentido. Sin embargo, cabría indagar si encuentran difícil de traducir lo que no comprenden o si el verdadero problema que enfrentan es considerar que la falta de equivalencias interlingüales es no comprender. De lo contrario, no se entiende cómo es que consignan los nombres propios y las siglas como dificultades de comprensión, cuando, a prima facie, nombres propios como “*London Fashion Week*” y su correspondiente sigla “*LFW*”, “*British Fashion Council*” o “*Model Health Inquiry*” no requieren ningún esfuerzo extra de comprensión como para ser citadas en esta pregunta del cuestionario. Llama la atención que lo hayan hecho y enciende las señales de alarma respecto de la concepción que tienen de la captación del sentido: parecieran creer que no comprenden por el simple hecho de no saber cómo van a decir lo mismo en la lengua meta ya que no encuentran su equivalente exacto. En este sentido, cabría preguntarse si casos como el de “*impracticalities*” o “*logistical constraints*” no son análogos al de los nombres propios: ¿realmente no entendieron los conceptos y por eso los tradujeron mal o es que al encontrarse con la falta de un equivalente interlingüal que los satisficiera consideraron que el problema era de sentido porque no se propusieron buscarlo en la trama textual del resto del mensaje? Porque la cadena cohesiva que se establece el texto entre “*logistical constraints*” e “*impracticalities*” no debiera resultar difícil de detectar para alumnos entrenados en el análisis discursivo desde otras asignaturas del currículo de la carrera, incluso en Traducción misma. En definitiva, parecieran necesitar comprender el texto en lengua extranjera valiéndose de equivalentes en la lengua meta como, si al no ocurrírseles cómo decirlo en español, estuvieran ante una señal de que no lo entendieron en inglés o, dicho a la inversa, para poder entenderlo en inglés necesitan primero verbalizarlo en español. Independientemente de la confusión que parecieran enfrentar al momento de detectar la raíz de los problemas, lo importante es que identifican su existencia, lo cual ayudará más tarde a explicarlos para corregirlos.

En el plano sintagmático, citan como fuente de dificultad semántica “*eating disorder charity*”, “*matters of principle that the fashion industry found difficult*” y “*the logistical constraints involved with ensuring all models are medically checked in good time to fulfill work engagements represent an ongoing obstacle*”, lo cual es coincidente con los altos índices de error que presentan las traducciones. En este sentido, nuevamente es notorio el grado de apego al razonamiento de que se capta el sentido en función de la denotación individual de cada una de las palabras que conforman la idea, porque en uno de los sintagmas citados se especifica claramente a qué alude “*logistical constraints*”, aunque ellos atribuyen la causa del error de traducción a no haber comprendido la frase por la complejidad del sintagma, cuando en realidad el sintagma mismo proporcionaba el marco de referencia de “*logistical constraints*”. Una situación similar se produce con “*eating disorder charity*”: los errores de español (22%) sumados a los errores en el plano de la metafunción textual (8%) (ver tabla “Comparación nivel inicial <> nivel medio”, página 27) se acercan al porcentaje correspondiente al índice de error ideativo. Para detectar puntualmente si en realidad los alumnos que representan el porcentaje de error ideativo en la traducción de ese sintagma (38%, (ver tabla “Comparación nivel inicial <> nivel medio”, página 27) coinciden con los quienes reconocen en ese sintagma dificultades de comprensión (38%). Aunque esto no es posible porque los cuestionarios se completaron en forma anónima, merece destacarse la coincidencia porcentual entre la percepción de los alumnos al anticipar un problema de comprensión y el resultado.

Es bajo el porcentaje que atribuyen a otras dificultades, pero cabe destacar que no citan ejemplos, con lo cual, resulta difícil detectar si efectivamente existe otro tipo de complejidad que está interfiriendo en la captación del sentido o si el problema radica en que identifican erróneamente las dificultades y, en consecuencia, no saben cómo catalogarlas.

El 19% de los alumnos adujo no haber tenido dificultades pero, por tratarse de un estudio ciego, al menos en lo que respecta al cuestionario, no ha sido posible cruzar los datos provistos individualmente en este punto con el rendimiento efectivo en las traducciones, para confirmar si su afirmación era real, es decir si quienes puntualmente dijeron no haber tenido dificultades para comprender el texto lo tradujeron sin errores. En todo caso, esta opción de respuesta sirve para medir la percepción general del alumnado, que, como evidencian los resultados, son conscientes de que enfrentan dificultades, aunque confundan sus causas y por eso las repitan.

3) ¿Cuáles de las siguientes categorías le presentaron mayores dificultades en el momento de reescribir el texto en español? Tilde (✓) tantas respuestas como considere necesarias.

	% por nivel		
	Inicial	Medio	Avanzado
a. Palabras	65%	-	-
b. Estructuras gramaticales	51%	-	-
c. Sentido	24%	-	-
d. Otra dificultad (especifique cuál).	11%	-	-
e. No tuve dificultades.	-	-	-

El objetivo primordial de esta pregunta es dirigir la atención de los alumnos concretamente hacia el proceso de la verbalización del sentido en una lengua distinta de la original y luego observar por niveles cuáles de las categorías propuestas (a-d) resultaron mayormente seleccionadas, a fin de determinar si existe algún tipo de relación con las opciones favorecidas en la pregunta 2. Con esta pregunta, también se busca establecer si los alumnos atribuyen sus dificultades de reexpresión a la imposibilidad de encontrar palabras y estructuras que les resulten adecuadas como exponentes idiomáticos precisos para verbalizar el sentido en la lengua meta; comparar las respuestas que ofrecen en este aspecto con los porcentajes que surgen en el momento de reconocer algún grado de dificultad para reexpresar de manera acertada y efectiva el sentido que supuestamente comprendieron pero no logran plasmar con exactitud; identificar si la mayoría coincide en consignar una determinada palabra, estructura y concepto como causal de dificultad; detectar si los alumnos efectivamente logran diferenciar entre dificultad de verbalización basada en la falta de recursos formales para la reexpresar el mensaje original en la lengua meta (es decir, si la formulación léxica o gramatical representa una dificultad a la hora de verbalizar lo que supuestamente comprendieron) e incapacidad de plasmar de manera fiel el sentido aprehendido a pesar del correcto manejo idiomático de la lengua meta (es decir, si formularon con corrección idiomática un mensaje que no es fiel al sentido del texto original, porque no lo comprendieron); comparar los segmentos catalogados como difíciles por ellos mismos con el producto terminado para establecer si en efecto son conscientes de que cometieron los errores que intuían como factibles y determinar en qué casos pudieron resolverlos a pesar de la complejidad aducida.

A la luz de los hallazgos, a los alumnos del nivel inicial les preocupa primordialmente no haber podido resolver la traducción de ciertas palabras (65%) y estructuras (51%) y muestran menor preocupación por las unidades de sentido (24%). Por este motivo, cabría suponer que el texto no les presentó mayores problemas de aprehensión de la carga semántica (tal como consignan en la pregunta 2) pero sí enfrentaron algún tipo de obstáculo en el momento de verbalizar las unidades de sentido del texto fuente. En otras palabras, suponen haber comprendido con cierta seguridad el sentido del mensaje original pero creen haber fallado en la reexpresión del mismo a causa de algún tipo de ineficacia e incorrección idiomática, aunque los resultados demuestran que no es así, porque los principales errores no se detectaron en la expresión idiomática sino en la abstracción semántica. En definitiva, los estudiantes erróneamente creen tener algún tipo de imposibilidad para comunicar el sentido de manera eficaz pero, en realidad, sus traducciones demuestran serios problemas para captar diversos componentes semánticos generales y particulares del mensaje.

Coinciden al citar como dificultad de verbalización palabras tales como “*impracticalities*”, “*flawed*”, “*drew up*”, “*logistical constraints*” e “*inquiry*”, es decir, las mismas que indicaron como problema de comprensión, con lo cual podría inferirse que el obstáculo fue desverbalizarlas para traducirlas conforme a su sentido, porque en la expresión no se detectaron errores: verbalizaron en correcto español los sentidos equívocos que abstrayeron en la lengua fuente. Respecto de los sintagmas, vuelve a plantearse una coincidencia con los segmentos que aíslan como fuente de dificultad durante la fase semasiológica pero lingüísticamente tampoco presentan errores serios en la lengua meta, aunque parecen estar convencidos de que la calidad de su traducción se ve afectada por el uso incorrecto de la lengua meta y no por los errores semánticos.

No consignan otras dificultades trascendentes como factor determinante de problemas (11%) y en ningún caso expresan haber tenido el proceso libre de obstáculos, lo cual es coherente con los altos índices de asignados a la complejidad léxica y estructural.

- 4) ¿Qué recursos lo ayudaron más efectivamente a traducir / solucionar las dificultades que se presentaron en el proceso de traducción? Elija tantas respuestas como considere necesarias y numérelas en orden descendente (1-6), de la más importante a la menos importante. Encierre con un óvalo ○ la fase de la traducción en la cual administró los recursos citados: Lectura/Comprensión en inglés (LCI), Redacción en español (RE), en AMBAS FASES (AF).

	%								
	Inicial			Medio			Avanzado		
	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF
a. Diccionarios (especifique qué tipo de diccionario). (LCI / RE / AF)	28	20	52	-	-	-	-	-	-
	25	8,3	67	-	-	-	-	-	-
b. Material consultado en Internet (especifique qué [tipo de] sitios consultó). (LCI / RE / AF)	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF
	28	12	40	-	-	-	-	-	-
c. Otras fuentes relacionadas con el tema específico del texto (cite un ejemplo) (LCI / RE / AF)	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF
	0	4	0	-	-	-	-	-	-
d. Asesoramiento de un especialista en el tema específico del texto (mencione qué tipo de asesoramiento y qué tipo de especialista) (LCI / RE / AF)	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF
	0	0	0	-	-	-	-	-	-
e. No tuve dificultades. (LCI / RE / AF)	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF
	0	0	0	-	-	-	-	-	-
f. Otros recursos (especifique cuáles). (LCI / RE / AF)	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF	LCI	RE	AF
	0	0	0	-	-	-	-	-	-

Referencia: Los valores consignados en verde corresponden a Traducción I y en marrón, a Traducción II.

El objetivo de esta pregunta es indagar acerca de la utilización y valoración de los distintos tipos de recursos que asisten a la tarea del traductor. En el caso del nivel inicial, tanto en Traducción I como en Traducción II, la prueba se administró conforme a una misma variable de exigencia: la traducción tendría carácter de examen parcial realizado en clase al que se le asignaría una calificación numérica. Los alumnos estaban autorizados a utilizar en clase todos los materiales y recursos que estimaran útiles para mejorar su rendimiento traductivo (diccionarios, libros de texto, materiales de consulta bibliográfica, apuntes de traducción, etcétera), incluso Internet, en tanto la conexión estuviera disponible. Aquéllos que no contaban con la posibilidad de conectarse durante la prueba, podían consultar los apuntes que hubieran preparado estimativamente, cuando se les dio a conocer las generalidades del examen. Por su parte, los estudiantes de Traducción II no habían recibido información alguna sobre las generalidades del tema de evaluación y sabían que no tendrían posibilidad de acceso a la red desde el salón de clase en que se les administraría la prueba, pero contarían con más tiempo que los alumnos de Traducción I para la realización del examen. Esta circunstancia permitiría medir el impacto real y subjetivo que supone el uso de ciertos recursos como factores determinantes en la resolución

de problemas de traducción, así como el desarrollo y la puesta en práctica de otras habilidades para sortear los problemas del proceso de traducción según la fase en que se las aplique y la disponibilidad de tiempos.

Los altos porcentajes obtenidos en Traducción I (52 %) y en Traducción II (67%), demuestran que los alumnos asignan gran importancia a los diccionarios como recurso eficaz en ambas fases de la traducción (semasiológica y onomasiológica), aunque al desglosar el aprovechamiento por etapas, se advierte que los consideran más útiles en el momento de la comprensión en la lengua fuente que a la hora de la verbalización en la lengua meta, quizá por falta de tiempo para la revisión final del producto terminado o porque sobreestiman su conocimiento y manejo del idioma de término. .

En cuanto a Internet, los alumnos de Traducción I afirman haber empleado el recurso en ambas etapas del proceso en un nivel considerable (40%), pero en el desglose por fases, se advierte que lo aprovecharon más para comprender el texto fuente (28%) que para la redacción en lengua meta (12%). A la luz de los errores evidenciados en las traducciones, la disponibilidad de Internet no fue un factor determinante para resolver los problemas de nomenclaturas o nombres propios, a los que identifican como dificultad de comprensión. Tampoco parecen haber aprovechado el recurso para despejar dudas referidas al marco referencial de la noticia (por ejemplo, investigar brevemente si tal situación había tenido repercusión en el mundo de habla hispana para detectar si con esa información en español podían captar mejor los sentidos que consignaban como problemáticos). En consecuencia, la consulta en Internet, aunque posible para los estudiantes de Traducción I no reportó mayores beneficios.

Por obvias razones, ni los alumnos de Traducción I ni los de Traducción II tenían motivos para optar por el punto (d), el cual fue ideado previendo que los estudiantes de los niveles medio y avanzado pudieran realizar el ejercicio en condiciones tales que les fuera posible realizar ese tipo de consulta.

5) ¿De qué manera podieron haber incidido sobre su traducción las dificultades que indicó más arriba, en el punto 2? Tilde (✓) tantos efectos como considere pertinentes o indique qué otro impacto pudieron haber tenido las dificultades sobre su versión traducida.

	% por nivel		
	Inicial	Medio	Avanzado
a. Mi versión en español no refleja con precisión la terminología específica del texto original.	38	-	-
b. El sentido del texto original no quedó fiel o claramente reflejado en mi traducción.	30	-	-
c. El texto me quedó mal reformulado en español y evidencia rasgos característicos de la lengua fuente.	46	-	-
d. Otro impacto (especifique cuál).	11	-	-
e. Las dificultades no afectaron mi traducción porque pude resolverlas.	16	-	-
f. No encontré ninguna dificultad.	2,8	-	-

El objetivo de esta pregunta es detectar si los alumnos son conscientes de la manera en que las dificultades que aducen como problemas de traducción pueden incidir sobre el producto terminado (la versión final) si no logran resolverlas de manera eficaz y atinada. En este punto del cuestionario, también se busca medir por nivel el grado de coincidencia entre la “sensación” de infidelidad al sentido y el producto final, con el fin de determinar (i) si los alumnos anticipan errores que finalmente no cometen o (ii) si los alumnos no prevén ni sospechan los errores que cometieron. Los resultados obtenidos en este sentido, permitirían diagnosticar si los estudiantes tienen conciencia de su ineficacia y de sus falencias para poder atacar el problema y prevenirlo a tiempo. En la misma sintonía, en este punto del cuestionario se busca medir por nivel el grado de acierto entre la “sensación” de incorrección/imprecisión idiomática y el resultado logrado, con el propósito de establecer (i) si los alumnos prevén errores que no cometen o (ii) si los alumnos no prevén ni sospechan los

errores que cometieron en la lengua meta y así poder determinar si el estudiante es consciente de su ineficiencia expresiva / falencias normativas en el idioma de término.

Los alumnos del nivel inicial evidencian un alto índice de preocupación respecto de la formulación idiomática de la traducción ya sea porque consideran que fallaron en la precisión terminológica (38%) o porque el producto en lengua meta presenta interferencias lingüísticas de la lengua fuente (46%). Al ponderar su rendimiento en la transferencia de sentido, asignan un margen considerable (30%) de imprecisión a su trabajo pero cabría preguntarse si esto se debe a la propia percepción de los estudiantes de no haber captado el sentido por falta de conocimientos acabados sobre el contenido semántico del texto fuente o si atribuyen la infidelidad semántica de la traducción a las falencia idiomáticas e impericia terminológica que aducen como factores principales de incidencia sobre la versión final del texto fuente. Si bien no es significativo el porcentaje (11%) que atribuyen a otro impacto, no aclaran ni ejemplifican cual serían los efectos de tal impacto sobre la traducción. Por otra parte, cabe destacar que al comparar el grado de reconocimiento de dificultades resueltas (16%) con el nivel de corrección o aciertos logrados en los textos traducidos, se advierte que el diagnóstico de los alumnos respecto de su eficacia para solucionar problemas es inexacto ya que parecen considerar resueltos los temas para los que logran una reexpresión adecuada en los términos de la lengua meta, independientemente de que la correcta articulación de las frases y palabras esté al servicio de errores conceptuales.

Los porcentajes obtenidos en este punto del cuestionario son coherentes con los valores expresados por los alumnos en la pregunta 2. En conclusión, al cruzar las respuestas de las preguntas 2 y 5, se advierte con claridad que los estudiantes del nivel inicial otorgan especial importancia y atención a las cuestiones lingüísticas y eso, al parecer, redundo en errores porque desatienden el fondo conceptual.

6) ¿Qué razones pudieron haber originado errores en su traducción? Tilde (✓) tantas opciones como estime pertinentes y clasifíquelas de 0 a 5 según el grado de importancia (0 para las menos importantes y 5 para las más importantes) que hayan tenido en su caso:

	% por nivel		
	Inicial	Medio	Avanzado
a. No conté con las herramientas lingüísticas necesarias para subsanar el desconocimiento de vocablos en inglés.	30	-	-
b. Me faltó el conocimiento necesario del idioma inglés para comprender los contenidos del texto original y traducirlos correctamente en español.	16	-	-
c. Me faltó el conocimiento necesario del idioma español para reexpresar adecuadamente lo que comprendí en inglés.	35	-	-
d. Me faltó la información necesaria en español relativa al tema específico del texto fuente para poder traducirlo empleando la terminología y fraseología pertinente.	38	-	-
e. Otras razones (especifique cuáles).	30	-	-

Para cuantificar las respuestas, la valoración de los alumnos se consideró de la siguiente manera:
0-1 poco importantes / 2-3 importantes / 4-5 muy importantes

El objetivo principal de esta pregunta es detectar si los alumnos son capaces de reconocer las causas o factores que pudieron haber motivado sus errores y así efectuar un diagnóstico de sus falencias a fin de prevenirlas o dedicarles especial atención para corregirlas.

Si bien en esta pregunta los alumnos repartieron sus respuestas de manera bastante uniforme, la opción más favorecida (38%) es nuevamente la que apunta a la carencia de terminología y fraseología como causa principal de error de traducción. También asignan un alto índice de preponderancia (35%) a la falta de conocimiento en español para reexpresar los contenidos que dicen haber comprendido en inglés y consideran

que no contar con todas las herramientas lingüísticas necesarias para subsanar el desconocimiento de vocablos en la lengua fuente incide de manera significativa (30%) sobre la traducción mientras que el porcentaje que le asignan a la comprensión de contenidos en inglés como factor determinante de una buena traducción es mucho menor (16%), motivo por el cual podría deducirse que insisten en considerar que la comprensión del sentido se logra con éxito cuando se conoce el significado individual de cada una de las unidades léxicas que conforman el texto fuente. Así, al disponer de diccionarios o glosarios que les proporcionen la denotación de los vocablos que desconocen, podría darse por comprendida la carga semántica del mensaje en lengua fuente. En resumen, las opciones elegidas mayormente parecieran indicar que, para los estudiantes del nivel inicial, una buena traducción se logra sólo si se accede al significado de los vocablos desconocidos en lengua fuente -porque al comprenderlos se comprende el mensaje- y cuando se encuentra la terminología y fraseología justa que permita transferirlos a la lengua meta. Entre las “otras razones” citadas como posible origen de los errores de la traducción, los alumnos de Traducción I citan la falta de tiempo

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo del presente estudio es determinar si la perspectiva que ofrece la gramática sistémico-funcional puede contribuir a mejorar la calidad de las traducciones realizadas por los estudiantes que cursan el Traductorado Técnico-científico y Literario en inglés en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. A tal efecto fue necesario relevar el rendimiento traductivo de los alumnos y analizar qué procedimiento siguen cuando traducen y qué estrategias ponen en práctica al hacerlo para intentar detectar así el origen de sus errores, atacar sus causas desde la gramática sistémico-funcional y, si fuera posible, prevenirlas de cara a futuras traducciones. Del relevamiento llevado a cabo surgen las siguientes conclusiones:

- En virtud de los hallazgos derivados del cuestionario de introspección sobre el proceso de traducción, en el momento de abstracción del sentido, los alumnos que cursan las materias del nivel inicial parecen asignar suma importancia a las formalidades terminológicas en detrimento de la complejidad semántica del mensaje formulado en lengua extranjera que necesitan aprehender para transferir conceptualmente sin errores. Parecieran concentrarse en una perspectiva atomizada de los componentes lingüísticos del texto que no logran visualizar como elementos integrales de la trama conceptual del mensaje.
- Al analizar los altos porcentajes que reflejan la preocupación de los alumnos por aspectos de naturaleza exclusivamente idiomática, podría inferirse que subestiman el valor del sentido y, en el mejor de los casos, supeditan su transferencia a la capacidad de encontrar y conocer el significado de cada palabra o expresión, de modo que vinculan el éxito de la traducción al dominio preciso de la terminología y fraseología, como si tal manejo fuera garantía de haber logrado la traslación efectiva de las unidades de sentido. Asimismo, las traducciones presentadas, evidencian que en muchos casos no existe un esfuerzo de interpretación metalingüístico, es decir, no aplican la abstracción del sentido más allá de la sustitución interlingual de equivalencias preestablecidas.
- A la luz de sus respuestas, los estudiantes fallan al asumir que la dificultad principal que enfrentan es no contar con la pericia idiomática necesaria para expresar correcta y efectivamente el sentido que creen haber comprendido, cuando, en realidad, no advierten que los desaciertos se produjeron durante la captación de la carga semántica (en todas sus dimensiones: ideativa, textual, interpersonal). En definitiva, reexpresan sin mayores errores de normativa en español los sentidos que aprehendieron de manera equívoca del texto fuente pero intuyen que el error con que van a enfrentarse en las correcciones es idiomático y no semántico. En esta línea, también puede inferirse que confunden el (auto)diagnóstico de sus problemas traductivos, porque los reconocen en forma parcial como falencias en el manejo normativo del idioma y no terminan de advertir que a pesar de respetar las reglas básicas de la lengua (ortografía, puntuación, concordancia, etcétera), no desarrollan un manejo adecuado ni efectivo de los demás recursos del idioma para lograr la correcta traslación semántica del mensaje original..
- Se advierte una mejora en la calidad de las traducciones conforme los alumnos avanzan en la carrera. Si bien no se contó con muestras de traducción que reflejaran el rendimiento de los estudiantes que cursan materias de traducción del nivel avanzado (Traducción Técnico-científica II, Traducción Literaria II y Residencia) para confirmar la existencia de un avance progresivo, los

resultados obtenidos en las pruebas administradas en el nivel medio de aprendizaje muestran una mejora integral respecto de los hallazgos del nivel inicial. En consecuencia, cabría deducir que el avance se debe a la formación obtenida a lo largo de tres años (porque las materias de traducción especializada corresponden al tercer año de la carrera), independientemente del enfoque sistémico-funcional que aún no han abordado desde las materias específicas como Gramática. De todas maneras, nada haría suponer, a priori, que dicha orientación gramatical pudiese repercutir negativamente en el progreso traductivo ni que su aplicación resultara infructuosa para potenciar los avances logrados desde la perspectiva de otras corrientes de la gramática. De hecho, debe advertirse que los mejores resultados obtenidos por los alumnos del nivel medio pudieron deberse, en parte, a factores ajenos al progreso logrado con la capacitación. No debe desestimarse, por ejemplo, que recibieron el mismo texto que se administró a los alumnos del nivel inicial. Dicho de otra manera, los estudiantes del primer y segundo año de la carrera fueron sometidos al mismo grado de dificultad que los de tercero. Por otra parte, la lógica indica que a más años de capacitación y experiencia, mejores resultados. Sin embargo, cabe destacarse que en este caso no se realizó un seguimiento interanual del mismo grupo de estudiantes, con lo cual podría decirse que las causas del progreso de los alumnos de Traducción Técnico-científica I son deducibles pero no demostrables ya que el relevamiento no siguió su avance desde que eran alumnos de Traducción I.

En base a las conclusiones derivadas del estudio y los resultados del relevamiento que las fundamentan, se recomienda considerar los siguientes aspectos:

- Los hallazgos se analizaron desde una perspectiva general, no individualizada por alumno ni desglosada por grupos según las cátedras del área de Traducción. Por otra parte, cabe destacar que no se evaluó a todos los estudiantes que componen el nivel inicial y el nivel medio. En consecuencia, las estadísticas reflejan en su mayoría los resultados promedio de una fracción del alumnado de estos dos niveles de aprendizaje. Sin embargo, sería provechoso encarar un relevamiento que lograra reflejar el estado de situación de cada uno de los niveles de aprendizaje (inicial, medio y avanzado) y que aislara un grupo de referencia para realizar un seguimiento integral de su avance desde el inicio de la carrera hasta la culminación de la Residencia.
- Según algunos autores (Rudd y Fraser 2000:197), el método de introspección retrospectiva inmediata brinda acceso únicamente a las estrategias desarrolladas en forma activa y consciente durante la realización de una tarea, pero existen procesos incorporados tan sistemáticamente que se ejecutan de manera automática, casi sin pensar y, en consecuencia, es difícil evocarlos en la memoria de corto plazo mientras se cumple un procedimiento, por lo tanto no puede documentarse con claridad. Posiblemente, entre esos comportamientos automáticos exista algún tipo de procedimiento que induzca a ciertos tipos de error inexplicables desde el análisis reflexivo que puede hacerse mediante un cuestionario de introspección inmediata y tal vez sea necesario elaborar o aplicar otra clase de herramienta -como los protocolos TAP de pensamiento en voz alta (TAP, del inglés *Think-Aloud-Protocol*)- que permita detectar el origen individual de tales errores para trabajar sobre sus causas. Esta última alternativa posibilitaría la realización de un seguimiento individualizado por alumno para detectar puntualmente qué ocurre en cada caso de estudio desde la lectura inicial del texto fuente hasta el producto final traducido. Este enfoque serviría para obtener resultados más exactos ya que, al observar los procedimientos y el rendimiento de cada alumno en particular, se evitaría la generalidad del promedio estadístico que no discrimina el hecho de que algunos estudiantes pueden cometer muchos más errores que

otros y, por lo tanto, incidir negativamente sobre un valor que, de otra manera, hubiese resultado menos desfavorable.

- El análisis de los errores resulta útil al profesor y al alumno en tanto constituye una herramienta para diagnosticar las falencias varias que interfieren en el proceso de traducción y corregirlas o prevenirlas. Sin embargo, en sí mismo, es insuficiente como estrategia de aprendizaje porque puede conducir a la falsa creencia de que basta con reconocerlos, organizarlos y clasificarlos por categorías para eliminarlos del texto y obtener una buena traducción. Es importante concientizar al estudiante del impacto que tiene cada error en el marco integral de las relaciones internas de cada texto en particular, para que reflexione acerca de las causas que lo indujeron a cometerlo y aprenda a prevenirlas. El estudio de la gramática sistémico-funcional puede ofrecerles un instrumento más de análisis de las relaciones de sentido que se establecen en la trama comunicativa de todo mensaje y demostrar que el sistema que utilizan para codificarlo no constituye un catálogo de opciones de exclusión mutua por el cual cualquier palabra puede sustituir a otra en tanto se respeta la normativa del idioma, sino que detrás de cada alternativa elegida por el hablante existe una intención que el traductor debe detectar y restablecer en su versión interlingual del mensaje.
- Considerando el enfoque interpretativo de la traducción, la enseñanza de la gramática sistémico-funcional podría representar un recurso aprovechable para sustentar la perspectiva según la cual una traducción cumple su objetivo comunicativo cuando respeta las metafunciones ideativa, textual e interpersonal del mensaje, es decir, cuando la traslación de sentidos que realiza el traductor interlingualmente es fiel a los conceptos vertidos en el texto original, los reexpresa de manera natural y correcta en la lengua meta y respeta la dinámica emisor-receptor que pretende el autor original al enunciar su mensaje. Para medir las ventajas y desventajas de la concepción sistémico-funcional de la gramática aplicada a la enseñanza de la traducción, debería repetirse el relevamiento con un grupo de control, es decir, con un conjunto de alumnos capacitados en la aplicación de esta corriente de la lingüística para comparar su rendimiento con el de los alumnos que no la emplean como recurso de asistencia para la traducción.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- DURIEUX, C. (1982) ¿Qué es una buena traducción?, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile
- ERICSSON, K. A. & SIMON, H. A. (1980) "Verbal Reports as Data", *Psychological Review*, 87-3, (pp. 215-251)
- FINK, A. (1995) *How to Ask Survey Questions*, Sage. Londres
- FRASER, J. (1996) "Mapping the process of translation", *Meta*, 41-1. Canadá (pp. 84-96)
- GARCÍA YEBRA, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*, Gredos, Madrid
- GOUADEC, D. (1981) "Parametres de l'évaluation des traductions", *Meta*, 26-2. Canadá (pp. 99-116)
- HALLIDAY, M. A .K. (1994) *Introduction to functional grammar*, 2º edition. London: Edward Arnold.
- HATIM, B. (2001) *Teaching and Researching Translation*, Longman, Harlow
- HATIM, B. & MASON, I. (1997) *The Translator as Communicator*, Routledge, Londres.
- HOUSE, J. (1981) *A Model for Translation Quality Assessment*, Gunter Narr, Tübingen.
- KIM, M. (2004) Translation and the Construction of Identity: Analysis of Translation Errors Based on Systemic Functional Grammar: An Application of Text Analysis in English/Korean Translation Pedagogy *Department of Linguistics, Macquarie University, Australia*
- KUSSMAUL, P. (1995) *Training the Translator*, John Benjamins, Amsterdam
- LARSON, M. (1984) *Meaning Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*, University Press of America, Larham
- LÖRSCHER, W. (1992) "Investigating the Translation Process", *Meta*, 37-3. Canadá (pp. 426-439)
- _____ (2005) "The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation", *Meta*, 50-2. Canadá (pp. 597-608)
- MANN, S. J. (1982) "Verbal Reports as Data: A Focus on Retrospection", Dingwall S. & Mann S. J. (eds.), *Methods and Problems in Doing Applied Linguistic Research*, University of Lancaster, Lancaster
- NORD, C. (1991) *Text Analysis in Translation*. Amsterdam. Rodopi.
- (1993) *La evaluación de errores en la enseñanza de traducción*, Universidad de Las Palmas, Islas Canarias.
- (1996) "El error en la traducción: categorías y evaluación" en A. Hurtado (ed.) *La enseñanza de la traducción*, col. Estudios sobre la traducción 3 Castelló: Universitat Jaume I. (pp- 91-107)
- OROZCO, M. & HURTADO ALBIR, A. (2002) "Measuring Translation Competence Acquisition". *Meta* XLVII, 3 (pp. 375-402).
- PYM, A. (1992) "Translation error analysis and the interface with language teaching", *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language*
- RUDD, D. & FRASER, J. (2000) "Voice Linguists on the Record: An Introspective Investigation of Foreign-language Transcribers at Work", *Meta*, 45-2. Canadá (pp. 193-209)

SAGER, J. (1989) "Quality and Standards – the Evaluation of Translations", *The Translator's Handbook*, C. Picken (ed), Aslib, Gran Bretaña

THOMPSON, G. (1996) *Introducing Functional Grammar*. London. Arnold.

VIVANCO H. , PALAZULEOS J. C., HÖRMANN P., GARBARINI C. & BLAJTRACH M. (1990) "Error Analysis in Translation: A Preliminary Report", *Meta* 28-3, Canadá (pp. 538-542)

WADDINGTON, C. (2001) "Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity", *Meta*, 46-2. Canadá. (pp. 311-325)

WILLIAMS, M. (1989) "Creating Credibility out of Chaos: The Assessment of Translation Quality", *TTR*, 2-2 (pp.13-33)

----- (2001) "The Application of Argumentation Theory to Translation Quality Assessment", *Meta*, XLVI, 2, 2001 (pp. 326-344)