

¿Traductores especializados o especialistas en traducción?

Reflexiones en torno a la futura formación de traductores e intérpretes en el ámbito europeo

Martin Kreutzer. Universidad Las Palmas de Gran Canaria
Wilhelm Neunzig. Universitat Autònoma de Barcelona

Todos sabemos que uno de los objetivos de la universidad es formar a profesionales, es decir, transmitir a los estudiantes los conocimientos y procedimientos propios de la materia con el fin de que los apliquen —al acabar la carrera— en el ejercicio de su profesión, sea como profesionales independientes o como empleados de empresas públicas o privadas. Este, sin embargo, es sólo uno de los aspectos de la formación universitaria, ya que el personal docente de las universidades se suele reclutar entre los titulados universitarios y éste, a su vez, constituye la base de la investigación universitaria. En otras palabras, la formación de futuros licenciados debe adaptarse a los tres aspectos profesionales mencionados, o sea, debe producir profesionales para el mercado, para la enseñanza universitaria y no universitaria y también investigadores que sean capaces de descubrir nuevos métodos y procedimientos en su respectiva área y las áreas afines.

En lo que se refiere a nuestra área de conocimiento, es decir la Traducción e Interpretación, hay que resaltar que gran parte de los conocimientos que se transmiten no pertenecen al área de *translatología* propiamente dicha, sino que son parte íntegra de disciplinas afines o complementarias como pueden ser la lingüística, la documentación, la terminología, las ciencias de cultura y civilización o, por qué no, la sociología o la antropología. O sea, la *translatología* es una disciplina que se nutre parcialmente, como todas las disciplinas científicas, de otras disciplinas, mientras que lo propio de nuestra disciplina es la aplicación de dichos conocimientos y el desarrollo de procedimientos —o métodos— y de habilidades específicas que constituyen los recursos necesarios para que el licenciado en Traducción e Interpretación pueda afrontar los retos ya mencionados: el trabajo como traductor/intérprete en la comunicación multilingüe y multicultural, en la enseñanza y en la investigación.

Todo ello contrasta notablemente con el estatus de nuestra disciplina en la sociedad actual y también con la situación real que tienen que soportar los traductores/intérpretes en este momento. Nuestra área de conocimiento sigue sufriendo un cierto desprestigio dentro de la sociedad, por motivos bien conocidos: la falsa imagen que se tiene del trabajo del traductor, las pésimas condiciones de trabajo y la, a menudo, inadecuada remuneración, la intrusión de no-profesionales y la invisibilidad de los complicados procedimientos que una buena traducción/interpretación requiere.

En cambio, lo que sí salta a la vista —y hay que admitir este hecho— son los errores que cometen los traductores e intérpretes al verse enfrentados a un mundo cada vez más complejo y a traducciones cada vez más especializadas.

Para afrontar esta situación, en los centros universitarios responsables de la formación de traductores/intérpretes —y especialmente en los países europeos con mayor tradición traductológica— se está apostando cada vez más por una mayor especialización de los futuros traductores para adaptarse así a las supuestas “exigencias del mercado”. Esto significa que en estas facultades de Traducción e Interpretación priman las necesidades del sistema productivo, en detrimento de una formación científica e integral. En los planes de estudios se va priorizando la adquisición de conocimientos de materias como economía, derecho, electrónica, medicina, etc. y la práctica de meras “técnicas traductorias” para solventar los problemas que se plantean al traductor a la hora de traducir textos de esta índole. El elevado número de asignaturas que van orientadas a dicha especialización del futuro licenciado resta, sin duda, cada vez más importancia a las mismas asignaturas teóricas, no sólo del campo de la traductología sino también de las disciplinas afines que podrían ofrecer al estudiante una visión más amplia y al mismo tiempo más profunda de su propia disciplina.

El resultado de tal concepción es y será siempre un traductor especializado con conocimientos específicos en una o varias áreas de conocimiento ajenas a su propia área, pero nunca será un especialista en su propio campo científico, es decir, un especialista en traductología. ¿Qué es, pues, un especialista en traductología? A nuestro modo de ver, es un profesional con una sólida base científica, capaz de afrontar traducciones y/o interpretaciones de cualquier índole y no sólo de algunos campos en los que se ha especializado antes, sino de afrontar cualquier situación comunicativa, capaz de enseñar a futuras generaciones de estudiantes de Traducción e Interpretación y también capaz de abrir nuevos horizontes a través de la investigación en nuestra área y en los campos afines. Dicho de otra manera, el especialista en traducción es un licenciado universitario en el sentido tradicional del término, que no considera su carrera como una formación profesional impartida en una escuela técnica o una escuela universitaria, sino que es un especialista con conocimientos

sólidos de su propia disciplina y de las disciplinas afines, un profesional, pues, consciente de la interdisciplinaridad de su propia ciencia.

En este contexto es interesante observar la dicotomía entre los planteamientos teóricos de diversas “escuelas” tradicionales de traductología —o mejor dicho de translatoología, un término que integra la traducción y la interpretación— y los planteamientos prácticos en los planes de estudios de las universidades que representan dichas escuelas. Por un lado, en una de las teorías funcionalistas más aceptadas en el ámbito de la translatoología se reivindica que la translatoología es una subdisciplina de las ciencias de cultura y civilización y, por otro lado, en el plan de estudios de la universidad correspondiente prima la especialización en áreas como, por ejemplo, empresariales. Creemos que este planteamiento no corresponde al abanico de posibilidades que ofrece y ofrecerá realmente el mercado a las futuras promociones de nuestras facultades.

Para volver a nuestro tema, ¿qué significa este tipo de especialización dentro de un plan de estudios de Traducción e Interpretación? En todo caso, no significa una profundización de los conocimientos sobre aspectos concretos de nuestro campo, sino un mero “estudiar además otra cosa” como reflejan los planes de estudio de muchas universidades europeas. Además, existen propuestas de reforma curricular que llegan a reivindicar que la especialización, en un futuro, debe ser elevada a una materia principal o troncal y, además, sitúan una posible interdisciplinaridad entre la translatoología propiamente dicha y otros campos científicos como, por ejemplo, la medicina, es decir, definen la interdisciplinaridad de nuestra área mediante sus relaciones bilaterales con otras áreas de conocimiento que no son afines a nuestro campo. En nuestra opinión esto es contraproducente para un área que ya es interdisciplinaria de por sí, la cual, por un lado, existe como profesión reconocida desde tiempos ancestrales y, por otro, tiene una cortísima tradición como ciencia moderna (en este contexto nos gustaría señalar que en España desde hace sólo dos años se imparten clases de traducción e interpretación en una facultad y no en una escuela universitaria).

Hemos utilizado repetidas veces el concepto “interdisciplinaridad”, que entendemos como la interacción entre dos o más campos científicos. ¿Cómo se manifiesta dicha interacción? Podríamos distinguir a *grosso modo* cinco formas de interdependencia entre disciplinas.

1. Un área del conocimiento se apoya en otras que se denominan sus disciplinas auxiliares para facilitar su trabajo. Aquí se encontrarían materias como la estadística aplicada a las ciencias sociales, la iconografía como ciencia auxiliar de la historia, etc., y, en nuestro campo, la informática aplicada a la traducción, bancos de datos, o, desde luego, la traducción aplicada a la medicina, al derecho, etc.

2. Un área de conocimiento necesita estudiar otras áreas que podríamos denominar “áreas afines” para completar y profundizar sus conocimientos; por ejemplo, la fisiología aporta su saber a la psicología en cuestiones de la psicósomática, la química a las ciencias medioambientales, etc. La traductología necesita apoyarse en una gran cantidad de ciencias afines, como la lingüística comparada, la historia de la traducción, la documentación, la lexicografía, la terminología, la psicolingüística y sociolingüística y, también, la estilística, la retórica, la teoría y lingüística de textos y un largo etcétera.
3. Un área de conocimiento se apoya en otra para formular sus hipótesis de trabajo o para verificarlas. Aquí cabrían, por un lado, las ciencias necesarias para el estudio de todos los campos científicos que podemos denominar las “metaciencias” como la metodología científica, la epistemología, la estadística analítica, la teoría experimental y otras. Por otro, cabrían aquí todas las actividades científicas y tecnológicas de carácter metodológico o histórico relativas a una disciplina específica. Para la traductología, éstas serían, fundamentalmente, las ciencias de la comunicación y las ciencias que estudian la cultura y la civilización.
4. Cuando las aportaciones anteriormente mencionadas adquieren una importancia destacada en el estudio de ciertos aspectos de una disciplina, se convierten en una “especialidad” del área, que a veces cobra un carácter tan propio o tan definido que se convierte en un nuevo campo científico. La informática, por ejemplo, empezó aportando sus conocimientos a la lingüística para facilitarle el trabajo mediante programas de tratamiento del lenguaje natural; después de un tiempo empezó a ser una especialidad de la lingüística aplicada y ahora ha adquirido carácter propio y ha pasado a denominarse lingüística computacional, un nuevo campo del saber que, por ejemplo, en Alemania y en Irlanda, ofrece una licenciatura y un doctorado propios. El ejemplo más evidente de este proceso es, en nuestro campo, la traducción automática, que se puede considerar una nueva subdisciplina.
5. El resultado más tangible de la interdisciplinariedad lo encontramos cuando diferentes áreas se integran en un nuevo proyecto para intercambiar sus conocimientos y definir un nuevo campo científico o, lo que es lo mismo, ofrecer a las generaciones venideras una nueva formación universitaria. Si observamos retrospectivamente, vemos que ciertos proyectos interdisciplinarios se concretaban en estudios de posgrado que, con el tiempo, se han convertido en carreras universitarias. Seguramente, muchos de los cursos de posgrado de hoy en día los encontraremos mañana como titulaciones propias en una próxima reforma universitaria. Hemos podido observar este proceso en el caso reciente de las Ciencias de la Información, Relaciones Interculturales, etc. No olvidemos que nuestra propia área nació como

especialidad de la Filología y por la implicación de un número creciente de disciplinas afines —lingüística, semántica, retórica, lenguas modernas, lenguajes especializados, terminología— se ha convertido en un área de conocimiento: la *translatología*.

Si las facultades de Traducción e Interpretación españolas siguen el ejemplo de los países con más tradición *translatórica*, que apuestan por una especialización de sus estudiantes en áreas no afines en detrimento de una formación interdisciplinaria, científica e integral, convertirán la *translatología* en algo sin carácter propio, en una mera ciencia auxiliar que se define a través de las aportaciones unilaterales que puede hacer a otros campos, es decir, a los campos que en este momento histórico —o económico— aportan algo al sistema productivo. Exagerando un poco, podríamos hablar de la *translatología* como de la suma de, por ejemplo, la *translatología* aplicada a la economía, la *translatología* aplicada al derecho civil, la *translatología* aplicada al derecho penal, la *translatología* aplicada a la medicina, la *translatología* aplicada a la electrónica o a la mecánica, o, por qué no, la *translatología* aplicada a todas las áreas de conocimiento —o de especialización— posibles: a la microbiología genética, a la mecánica cuántica, a la gastronomía, etc. En este supuesto, y sólo dando un paso más en esa dirección, la formación universitaria de traductores e intérpretes se regularía exclusivamente por las leyes del mercado, es decir, se convertiría en una mera formación profesional, lo que cuestionaría la existencia de facultades de Traducción e Interpretación.

Este supuesto todavía sería aceptable, desde un punto de vista pragmático, si el futuro mercado de trabajo del traductor/intérprete correspondiera a este planteamiento, pero ¿qué salidas profesionales tienen nuestros estudiantes?

Aquí queremos referirnos a una reciente ponencia de José Lambert, de la Universidad de Lovaina, en Bélgica, pronunciada en las “I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación: tendencias actuales” en Las Palmas de Gran Canaria, cuyas ideas centrales, de forma muy resumida, son las siguientes: como las condiciones generales de la comunicación (en la que hay que incluir la *translación*) y las condiciones culturales han cambiado y seguirán cambiando de forma vertiginosa, las reglas básicas de la *translación* están sujetas a cambios radicales. La apertura de los países del este de Europa, la política de la Comunidad Europea, los medios de comunicación y muchos otros factores más han transformado la comunicación bilingüe en una comunicación multilingüe y han hecho que el concepto “idioma” ya sólo se pueda utilizar en plural. Otra consecuencia de dichos cambios es que una *translación* ya no debe tener el aspecto de una *translación* ni tampoco tiene que llamarse así.

¿Qué quiere decir todo esto? Nosotros entendemos que se están creando perfiles profesionales que tienen poco que ver con la imagen tradicional del traductor/intérprete que realiza traducciones e interpretaciones de un idioma a

otro. El traductor/intérprete del futuro será un especialista en comunicación multilingüe con conocimientos de varias culturas, de relaciones internacionales, de comunicaciones sociales, por un lado, pero también con una visión general del mundo actual, incluyendo nuevas tecnologías, tendencias socioeconómicas y políticas, un especialista en crear y mantener comunicación (*peacemaker*) y no sólo en reproducir un texto o un discurso en otro idioma. Dos ejemplos: en grandes empresas francesas como la Renault, los intérpretes ya negocian directamente con los clientes extranjeros sobre la base de instrucciones anteriormente recibidas; o en la Telekom alemana ya existe un servicio de “interpretación” que consiste en pedirle a un intérprete que negocie de manera independiente con un cliente en el extranjero y que informe después sobre los resultados.

Resumiendo, podemos decir que tenemos que formar a profesionales que sean capaces de adaptarse con gran flexibilidad y con gran rapidez a encargos muy variados y no a especialistas que se desenvuelvan bien en un campo y que en los demás campos se desenvuelvan de manera mediocre. Esta rapidez y flexibilidad sólo se consigue si abrimos el abanico e introducimos disciplinas afines en la formación de nuestros estudiantes.

La gran oportunidad que ahora tiene España, con la institucionalización de una carrera de licenciatura en Traducción e Interpretación, se basa en poder replantearse la manera de capacitar a sus futuros licenciados para que puedan ser investigadores-profesores-pioneros en nuestra área de conocimiento, en competencia con los países de más tradición en este campo y en contraposición a nuestros antiguos diplomados que —no por falta de conocimientos o habilidades— no pudieron acceder a ser profesores o investigadores en las facultades.

Permítannos una reflexión personal al respecto: los profesores de traducción de las facultades españolas, no hemos salido de nuestras universidades respectivas como especialistas en teoría de la traducción o en pedagogía de la traducción. Nos hemos tenido que formar de manera más o menos autodidáctica y hemos tardado bastante en ponernos al día y en definir nuestros objetivos profesionales, científicos, pedagógicos y didácticos. Es decir, hemos perdido un tiempo valioso para nuestra área de conocimiento, tiempo que, de otra forma, hubiéramos podido dedicar a la innovación pedagógica o a la investigación; y, por desgracia, tenemos que admitir que nuestros propios estudiantes saldrán de las facultades quizás como especialistas en traducción económica o jurídica, pero no como especialistas en Traducción (con mayúscula). Si ellos optan por ser profesores en una de las muchas facultades de Traducción e Interpretación que se están creando en España, tendrán que reciclarse de la misma manera que nosotros, antes de definirse frente a las corrientes científicas actuales y antes de desarrollar sus propias teorías, la base ineludible para marcar nuevas líneas de investigación.

Visto todo esto, abogamos por una formación universitaria moderna en la que se tengan en cuenta dos conceptos esenciales: en primer lugar, y volvemos a subrayarlo, tenemos que evitar cometer los errores que, en nuestra opinión, pueden observarse en las sucesivas reformas de los planes de estudios de Traducción/Interpretación en los países con más tradición tradatológica y, en segundo lugar, tenemos que resaltar en los planes de estudios el carácter intrínsecamente interdisciplinar de nuestra área para reflejar los cambios que experimenta en la sociedad el papel del traductor o, mejor dicho, del especialista en comunicación multilingüe y multicultural.

Tenemos que evitar, pues, una especialización en campos no afines al nuestro y, supuestamente, relevantes para el sistema productivo:

- a) No hacemos un favor al estudiante porque la realidad sólo refleja, en algunos casos concretos, la necesidad de una especialización muy definida antes de ejercer la profesión, y porque dicha especialización limita las posibilidades profesionales a la hora de acceder al mercado de trabajo y, en el mejor de los casos, condena al profesional a ejercer de traductor/intérprete en el sentido tradicional. En las ofertas de trabajo de los periódicos, siempre se especifican los idiomas de trabajo, casi siempre se requieren conocimientos de ofimática pero, raras veces, se exigen especialidades muy concretas, ya que los empleadores suponen que el traductor es capaz de especializarse rápidamente en el tema correspondiente.
- b) No hacemos un favor al estudiante, pues éste adquiere una cantidad de conocimientos ajenos a su campo y no aprende los procedimientos que le ayudan a solventar los problemas profesionales. En el caso de que un profesional quiera o tenga que especializarse, le servirá una buena metodología de trabajo para adquirir los conocimientos y procedimientos necesarios de cualquier campo específico. Esto adquiere aún mayor importancia para la práctica actual del traductor *free-lance* que hoy se ve obligado a realizar una traducción sobre un tema de arte y mañana una sobre el uso correcto de unas tijeras especiales para la cirugía.
- c) No hacemos un favor a nuestro campo científico porque nos convertimos en una mera disciplina auxiliar para otras ciencias, como ya hemos señalado anteriormente; porque perdemos nuestra identidad y no desarrollamos conceptos nuevos que, por un lado, nos hagan profundizar en nuestra forma de concebir la aportación de la tradatología al mundo de la comunicación y, por el otro, nos permitan cumplir nuestro papel en el conjunto de las ciencias.

Los planes de estudios para traductores e intérpretes tienen que reflejar, además, el carácter intrínsecamente interdisciplinario de nuestra ciencia, resaltando la enseñanza de las disciplinas afines, auxiliares o fundamentales para nuestro campo:

- a) Hacemos un favor al estudiante porque obtiene una visión general de lo que está aprendiendo, recibe una amplia base para comprender y adentrarse en el proceso translatólogo y se le permite el acceso a los conocimientos y habilidades que definen no sólo al traductor (en el sentido tradicional), sino al especialista en comunicación. El estudiante aprovechará, en nuestra opinión, mucho más las asignaturas relativas a la práctica de la traducción si concibe un problema contrastivo no como la aplicación de meras técnicas de traducción, sino como la realización palpable de conceptos generales de la translatólogía, con lo cual los procedimientos aplicados y las soluciones propuestas sí son extrapolables y generalizables.
- b) Hacemos un favor a los estudiantes porque se les proporciona una amplia metodología científica que no sólo les servirá en el ejercicio de su profesión, sino también les abrirá todas las puertas para seguir formándose y para reciclarse como profesor/investigador. En este caso, un profesional, después de varios años de práctica, podría volver a integrarse en la enseñanza universitaria y formar parte de proyectos de investigación.
- c) Hacemos un favor a los estudiantes porque no estarán limitados a ejercer los trabajos tradicionales de traductor/intérprete, sino que podrán aspirar, con ciertas posibilidades de éxito, a puestos de trabajo en todos los campos afines como, por ejemplo, en los medios de comunicación, en publicidad, en editoriales, en el desarrollo de material didáctico, en estudios del mercado internacional, en la enseñanza universitaria y no-universitaria...
- d) Hacemos un favor a nuestro campo científico porque, capacitando a los estudiantes a trabajar de forma científica, se puede aprovechar para la investigación parte de sus resultados de las memorias de licenciatura u otros trabajos de investigación.
- e) Hacemos un favor a nuestro campo científico porque podemos reclutar nuestro profesorado entre los mejores titulados, lo que revertirá directamente en la “productividad científica” o “*output* científico”, cosa que a su vez revierte en el prestigio de un departamento y facilitará el acceso a la financiación interna y externa de proyectos de investigación, de mejora de infraestructura, de becas de formación investigadora, etc.
- f) La enseñanza e investigación interdisciplinarias obliga a estar en constante contacto con otros campos científicos, es decir, permite estar atento de las nuevas corrientes, específicamente en el campo de la comunicación, lo que, a su vez, permite reaccionar rápidamente a cada cambio que se va vislumbrando.

En nuestra opinión, el concepto interdisciplinario esbozado aporta tantas ventajas para nuestro campo científico y para los futuros profesionales que tendría que verse reflejado en los planes de estudio de las diferentes facultades de Traducción e Interpretación en España. Es obvio que no vamos a

discutir aquí una propuesta concreta para un plan de estudios, pues sabemos que cada reforma es el resultado de un largo proceso de reflexión y discusión con todos los implicados en la formación de traductores e intérpretes.

Sin embargo, reivindicamos que las facultades actuales de Traducción e Interpretación vayan evolucionado hasta convertirse en centros de estudios de comunicación multilingüe y multicultural. La base teórica de dichos estudios la formaría la translatoología y todas sus ciencias afines. Los planes de estudio tendrían que reflejar, en su primer ciclo, paralelamente al estudio de lenguas modernas y de cultura y civilización generales, disciplinas teóricas (o bloques de materias) como las siguientes: documentación, lexicografía, terminología, disciplinas que ya están recogidas en los planes actuales; lingüística general, lingüística aplicada, lingüística comparada y lingüística computacional, psico-lingüística, sociolingüística, comunicaciones sociales y relaciones culturales; relaciones internacionales (instituciones, minorías, conflictos, guerra y paz, etc.); ciencias de la información y comunicación; y, naturalmente, translatoología, incluyendo sus subdisciplinas como la historia de la traducción, las escuelas tradicionales de translatoología, los principales modelos translatoológicos, etc. Las disciplinas destinadas a desarrollar facultades específicas, como la estilística, la retórica, la semiótica, o metodológicas, como la epistemología, la metodología de la investigación científica, la estadística analítica o teoría experimental, tendrían que verse reflejadas en una segunda fase de los estudios universitarios. Los estudios de campos no afines (como derecho, economía, electrotecnia etc.) no se realizarán sistemáticamente si no son posibles temas para las clases prácticas de traducción o interpretación. Si el mercado de trabajo exige en un cierto momento una profunda especialización, siempre cabe la posibilidad de ofrecer dichas especializaciones en estudios de posgrado.

La cuestión planteada al principio de esta ponencia, ¿traductores especializados (especializados en el sentido tradicional del término) o especialistas en traducción? será en un futuro un planteamiento pedagógico no excluyente: el especialista en traducción será un profesional de la comunicación multilingüe y multicultural, preparado para enfrentarse a todos los retos posibles de esta área, mientras que el traductor especializado será este especialista en traducción que, por diversos motivos, ha optado por especializarse (muchas veces de forma autodidáctica) en uno o varios campos determinados.

Escollos con los que se encuentra el traductor inexperto

Adela Martínez García
Universidad de Málaga

Cuando hablamos de traductor inexperto nos referimos a los alumnos de primero de Traducción e Interpretación, que no han tenido contacto con la teoría y práctica de la traducción. Nosotros les impartimos traducción del inglés al castellano y viceversa.

Para observar el proceso de la traducción, tomamos como punto de partida el hecho de que no es teórica aunque se pueda teorizar sobre la traducción, sino que es un proceso en el que es imprescindible la competencia lingüística y en el que desempeñan un papel primordial el conocimiento de las instituciones y del mundo real en un contexto real determinado. Conocer una lengua es tener una visión distinta de la realidad. Es ver el mundo de otra manera. Edward Sapir (1966: 69) afirma al respecto que

Language is a guide to social reality... No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The world in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached.

Por lo tanto, el traductor necesita conocer ambas culturas y ser capaz de transferir lo dicho de acuerdo con una de esas realidades a lo que se puede decir en las coordenadas de la otra sin interferencias lingüísticas. Para poder traducir, el aprendiz necesita conocer ambas lenguas. Un análisis del rendimiento académico de cada alumno nos puede ayudar a saber dónde están sus carencias aptitudinales, que coinciden con los aspectos que mayor índice de errores arrojan al corregir una traducción: preposiciones, frases hechas, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, el uso correcto de los tiempos verbales y verbos modales, la voz pasiva, etc.



Al enfrentarse con las primeras traducciones los estudiantes suelen cometer los siguientes errores:

1. Tienen a cambiar el contexto y el registro. Hemos observado que la problemática para traducir el contexto y el registro apropiados es diferente en los alumnos que aprenden el inglés como segunda lengua y en los alumnos bilingües. En los primeros, el origen del problema es el desconocimiento del léxico y de las expresiones fijas que se utilizan en cada situación. Desconocen que la lengua tiene grandes variedades lingüísticas según el nivel de formalidad, y tienden a expresarse en un lenguaje neutro y no marcado. Los alumnos bilingües, en cambio, tienen dificultades para conocer los distintos registros, quizá por falta de uso de los mismos o por falta de reflexión sobre la lengua, y tienden a traducir en un registro entre coloquial o informal; sin embargo, captan mejor la intención del escritor del texto original y suelen reflejar en sus traducciones si la intención del autor es disuadir, persuadir, criticar, etc. También suelen hacer bien la transferencia para que en el texto de llegada las expresiones del original no resulten demasiado personales o impersonales, demasiado asépticas o muy cálidas, etc. No obstante, su mayor escollo está en utilizar expresiones personales, donde deberían utilizar expresiones fijas, por ejemplo, *Thanks a lot* en vez de *Please convey our thanks to...* o *We would like to acknowledge our thanks for...*
2. Los alumnos confunden el orden de las palabras y su referencia. Si bien en la traducción directa no cometen tantos errores como en la inversa, en la que cambiar el orden implica un cambio de sentido o incluso puede llevar

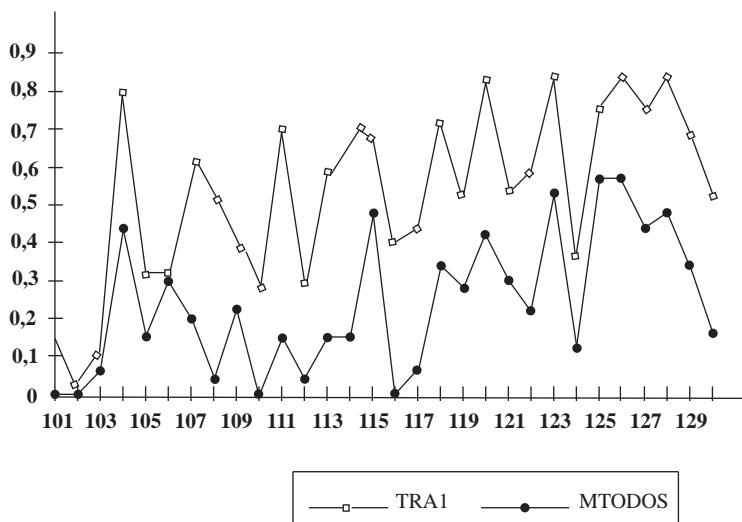
a la ambigüedad. En el ejemplo de Duff (1990: 49): “Niall Quinn, the 6ft 4in Arsenal centre-forward, almost scored within seconds of taking the field in the 79th minute. But the chance fizzled away off Quin’s left foot.”

Si colocamos almost después de scored, cambia totalmente el sentido del texto. Después del registro, donde más dificultades encuentran es en la forma: el orden de las palabras y de las ideas no tiene porqué apartarse del original si no es necesario, sobre todo en contratos y en documentos legales. Pero la diferencia en las estructuras de ambas lenguas requiere cambios tanto estructurales como del orden de las palabras. Sobre todo en el lenguaje de la prensa donde, por razones de economía, las referencias anafóricas y catafóricas y la premodificación son causa de incomprensión. El ejemplo siguiente dio lugar a dos interpretaciones en la clase:

Bomb Scare. A LIVE 3ft. German bomb, unearthed on a building site in Altyre Road, Croydon, South London, yesterday was carried into the site office by labour Mick Welch— sending workmates running for cover. Army experts later took it away. Duff & Shindler: (1986: 11).

La disputa se centraba en torno a si los tres pies se referían al tamaño o la profundidad a la que se encontraba la bomba. En la traducción inversa tienen dificultades con el uso y omisión de los artículos; en la traducción directa tienden a omitirlos sobre todo en los titulares cuando la referencia es genérica. También tienen dificultades con la ortografía de las palabras compuestas, sobre todo en la traducción inversa, donde dudan si van juntas, separadas o con guión: *waterproof, long-term, guest list*.

3. Caen en la redundancia por falta de vocabulario. Les cuesta mucho trabajo reformular, es decir, buscar distintas maneras de decir la misma cosa, o buscar sinónimos en ambas direcciones; por ejemplo, en la traducción inversa les costaría expresar lo siguiente sobre la lluvia: “*Rainfall is not the simple deluge of water drops that it appears; the latest contributory factor to precipitation is a selection of marine plants...*”. El uso crítico de los diccionarios, sobre todo de los bilingües, es el mayor escollo en este nivel. Todos los que hemos investigado (Cfr. Calle Carabia 1989, Miranda García 1990, Castro Calvín 1990) sobre el aprendizaje de segundas lenguas somos conscientes de que la adquisición de vocabulario constituye la mayor dificultad con la que se enfrenta el aprendiz de lenguas extranjeras, como lo demuestran numerosos estudios (Cfr. Craik & Lokhart 1972, Channell 1973, Bolinger 1975, Burling 1982, Nation 1982, Adam & Huggins 1985, Carter & McCarthy 1991, Channell 1991, Nattinger 1991). Entre ellos está también el que hemos realizado con 602 alumnos en la Costa del Sol. Representamos en el siguiente histograma cuatro de los centros estudiados y su nivel en el umbral universitario: la prueba de selectividad.



El perfil de errores es casi simétrico con cualquiera de las cuatro primeras promociones de Traducción e Interpretación de Málaga; representamos uno al azar en la primera parte del sondeo: morfosintaxis.

Cuando redactan en castellano y, sobre todo, en las primeras traducciones, suelen repetir la misma palabra, expresión o ciertas muletillas sin darse cuenta. También proliferan los “como” y los adverbios terminados en “-mente”. Esta carencia léxica tiene su origen en la falta de hábito de lectura. Como puede ilustrar el ejemplo del § 11.

4. Utilizan anglicismos y galicismos léxicos, estructurales y de frecuencia. Tienden a transferir las estructuras verbales inglesas al castellano en vez de nominalizarlas, a utilizar calcos del inglés principalmente con las preposiciones y a usar incorrectamente las partículas sobre todo: “en”/“a”/“como”. El galicismo nombre + a + infinitivo lo defienden a ultranza, por ejemplo, ‘tareas a realizar’. Entre los anglicismos estructurales, nos ha parecido observar que el más frecuente es la profusión de oraciones copulativas, sobre todo con ser y estar, el abuso de la pasiva y de algunos tiempos verbales como el presente continuo.
5. Las frases hechas y los verbos frasales son otro caballo de batalla. Entre las expresiones idiomáticas: las comparaciones, las metáforas, los proverbios, los refranes y las lexías les resultan, y con frecuencia lo son, intraducibles. Sin embargo, están muy motivados para aprender la jerga, el argot y los coloquialismos. Lo que a ellos les resulta más cómodo es conservar la palabra original entre comillas, o mantener la expresión original con una explicación literal entre paréntesis; pero como saben que no

contarán con nuestra aceptación, se ven abocados a buscar una equivalencia, y si no la encuentran se les pide que traduzcan la idea sin más: “The golden rule is: ‘if the idiom does not work in the L1, do not force it into the translation’”. Duff, A. (1989: 11).

6. Unas veces presentan alternativas para una traducción y otras son reacios a aceptar que una traducción puede tener múltiples versiones válidas a nivel paradigmático. Temen despegarse del texto original, lo que les lleva a hacer traducciones que no son naturales. En la mayoría de los casos se autocorrigen cuando vuelven al texto traducido y han olvidado el original. Si no lo consiguen, les decimos que nos cuenten lo que quiere decir el autor y es en ese punto cuando la traducción sale fluida.
7. Tienden a traducir los nombres propios. En principio hay que hacerles distinguir la diferencia entre nombres propios y términos culturales. Los primeros no tiene ni significado ni connotación. Como afirma Newmark (1986: 70) son intraducibles; no aparecen en los diccionarios, sino en las enciclopedias y no deben ser traducidos. Con los personajes de ficción en los que las connotaciones son pertinentes o deliberadas se debe hacer lo mismo: no traducirlos y explicar su significado en un glosario o en una nota a pie de página. Newmark (1986: 71) afirma al respecto:

Proper names in fairy stories, folk tales and children’s literature are often translated, on the ground that children and fairies are the same all over the world. The names of heroes of folk tales are not translated if they represent national qualities.

El criterio que se debe seguir con los nombres propios de personas, geográficos y de instituciones es que la función primordial del traductor es facilitar la comunicación en el texto de llegada y sobre todo orientar al lector; se produce el efecto contrario si se traducen las direcciones, los epónimos y los nombres de personas. Sólo se traducen aquellos nombres que están acuñados en nuestra lengua:

In fact, while the position is nothing like so simple, the principle stands that unless a single object’s or a person’s name already has an accepted translation it should not be translated but it may become adhered to, unless the name is used as a metaphor. If the name becomes commonly used, it may be modified in pronunciation and spelling; but nowadays, when people have become as jealous of their names as of their national and linguistic independence, this is not likely. Newmark (1986: 70).

Con este tipo de nombres hay algunos, sobre todo históricos, que están acuñados en nuestra lengua: Isabel II, Enrique VIII y hay otros, sobre todo franceses, en los que se debe conservar la ortografía francesa del nombre de pila y no sólo del apellido. Según Newmark, los nombres de pila que se traducen son los de las personas fallecidas y el único que no sigue esta regla es el del Papa.

Los nombres de plazas, parques, calles, firmas, instituciones privadas, escuelas, universidades, hospitales, etc. no se traducen porque están ligados culturalmente al texto de origen, por ejemplo, *Waterloo Walk*, *Piccadilly Circus*.

8. Tienen dificultades con los títulos de libros, artículos, revistas y películas extranjeras. Aquí, como en el apartado anterior, se trata de identificar más que describir; por lo tanto si ya tienen títulos establecidos no es necesario traducirlos en ninguna de las dos direcciones: por ejemplo, la película *Memorias de África* se identifica mejor por el título traducido que por el original *Out of Africa*. Los títulos de libros y artículos si han sido traducidos deben remitir al original. Los nombres de periódicos, revistas y diarios se transcriben. Lo mismo pasa con las obras de arte que no son conocidas o con las obras musicales:

Titles of untranslated books must be transcribed, with a translation in parenthesis, particularly for non-literary books when the title describes the content. [...] titles of musical works have to be treated cautiously —neither the ‘Emperor’ nor the ‘Elvira Madigan’ concertos exist in other languages, and references to opus or Köchel numbers are recommended. Newmark (1986: 73).

La transcripción está justificada siempre que el término no sea transparente o resulte desconocido en la cultura del texto término y la frecuencia de uso de la misma puede llevar al doblete, al préstamo, a utilizar un acrónimo o a la traducción.

9. Utilizan los signos de puntuación, por ejemplo las comillas, sin una visión crítica y contrastiva de su uso o intención en ambas lenguas. Cuando se encuentran una palabra en versalitas o entre comillas no saben llegar al fondo de la cuestión; por ejemplo, si una palabra o expresión está entrecomillada se debe a que no se espera que aparezca en ese contexto, que debe enfatizarse al leerla, que tiene doble sentido, o que está utilizada con ironía, sarcasmo o es un juego de palabras. Por ejemplo, George Orwell en *Collected Essays* : “Well into this century it was usual for ‘free’ patients at the big hospitals to have their teeth extracted with no anaesthetic.” o D. H. Lawrence en *Phoenix*: “I remember the slightly self-conscious Sunday afternoon, when I was nineteen, and I ‘composed’ my first two ‘poems’.”

Este tipo de errores es fácilmente erradicable en el traductor novel. No podemos decir lo mismo, sin embargo, del uso de las mayúsculas donde el área de interferencia es mayor cuando hay divergencias en ambas lenguas; por ejemplo, los adjetivos que denotan nacionalidad, aunque lo saben, los escriben con minúscula. Tienden a usar las minúsculas con los dos puntos, después del saludo en una carta en traducción directa; y después de expresiones como “Se hace constar”, “certifica”, “expone”,

“ordena”, “dispone”... Y ello a pesar de que se les repite la regla consistente en que tras los dos puntos sólo se utilizan minúsculas cuando se trata de una enumeración, o después de las expresiones: por ejemplo, verbigracia, etc. Abusan del uso de los guiones que en castellano se representan por comas. Haciendo un calco de la puntuación inglesa abusan de la pleca o guión mayor para sustituir paréntesis en las frases aclaratorias. Al traducir el siguiente ejemplo sólo un alumno de treinta y seis puso coma después de la pleca: “Los de Don Manuel, a quien, como todo el pueblo adoraba, de quien estaba enamorada —claro que castísimamente—, le habían borrado el recuerdo de su marido”. Miguel de Unamuno

Otro error que suelen cometer en este nivel es no tener en cuenta que las plecas van unidas a lo que aíslan y separadas del texto por un espacio y que, cuando hay coma, punto y coma, dos puntos o punto en el texto interrumpido, se ponen estos signos después del guión de cierre.

Tampoco utilizan la pleca al reproducir diálogos, al inicio de la frase, sin cerrarla, y cuando se indica la persona que habla, cerrando la aclaración si está intercalada que ilustramos con el siguiente ejemplo de Mario Vargas Llosa:

— Repito —decía Raygada, con la lengua fuera—. Váyanse al río. No hay clases, no hay clases. ¿Está claro? ¿O paso una película?

— Eso —dijo uno, de nariz respingada—. Que sea en colores.

— Miren —les dije—. Hoy no entra nadie al colegio. Nos vamos al río. Jugaremos a fútbol: primaria contra media. ¿De acuerdo?

— Ja, ja —rió el de la nariz, con suficiencia—. Les ganamos somos más.

10. No se ajustan al encargo de la traducción y en cierto modo es lógico en este nivel, porque no serán capaces de hacerlo hasta que no dominen el contexto y sobre todo los distintos registros. El estilo y la finalidad de la traducción deben ir íntimamente unidos. El traductor debe conocer los entornos en los que se encontrará la traducción y acomodarla a los mismos. No es lo mismo traducir un artículo para una revista especializada que para una humorística.
11. Ignorar las connotaciones culturales le dificultan la correcta transferencia de la pragmática —es decir, de las redes significativas extralingüísticas—, de los textos, por ejemplo en este titular sacado del lenguaje periodístico “When it comes to bitchiness women have got nothing on cricketeers.” Frances Edmonds talks to Lester Middlehurst” Daily Mirror 16 de abril de 1994, p. 27. Es imposible comprender y traducir este titular si culturalmente no conocemos su entorno: Frances Edmonds es una periodista sagaz y muy crítica y está casada con un famoso jugador de cricket; a todo ello hace referencia el titular. Para traducir textos anglosajones es impres-

cindible que tengan unas nociones generales del desarrollo cultural y sobre todo de su geografía, instituciones y de la historia desde sus orígenes. Comprender la cultura anglosajona actual requiere el estudio y la reflexión sobre el siglo XIX con la Revolución Industrial y la época victoriana que es cuando se forja la sociedad postmoderna.

No hay que desanimar al traductor inexperto, hay que hacerle ver que la traducción es un pozo sin fondo. Si bajamos los escalones uno a uno y con paso seguro, podemos acercarnos al fondo. Sólo la introducción sistemática a la traducción, en la que se trate de manera específica cada aspecto, puede llevarnos a reducir las carencias en el traductor novel.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, M. J.; HUGGINGS, A. W. F. (1985): *The growth of children's sight vocabulary: a quick test with educational and theoretical considerations*. Reading Research Quarterly 20 (3): 262-281.
- BURLING, R. (1982): *Sounding right*. Rowley, Massachusetts Newbury House.
- CALLE CARABIA, Q. (1989): *La Enseñanza oficial de Idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*. T. Doct. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- CARTER, R.; MCCARTHY, M. (1991): *Vocabulary and Language Teaching*, 4ª Imp., U.K.: Longman.
- CASTRO CALVIN, J. (1990): *A Profile of the Motivation of Spanish Pre-University Students in the learning of English*. Alicante: Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante.
- CHANNELL, J. (1991): *Psycholinguistics considerations in the study of L2 vocabulary acquisition*. En CARTER; MCCARTHY.
- CRAIK, F. I. M.; LOKHART, R.S. (1972): «Levels of processing: a framework for memory records». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11: 67-84. En CARTER; MCCARTHY (1991: 13).
- DUFF, A. (1981): *The Third Language*. Oxford: Pergamon Press.
- DUFF, A. (1981): *Translation*. Maley, Alan (ed.) Oxford: Oxford University Press.
- DUFF, B.; SHINDLER, R. (1986): *Language and Style in the Press*. London; Glasgow: Collins.
- FULLER, F. (1984): *The Translator's Handbook*. The Pennsylvania State University Press.
- MIRANDA GARCÍA, A. (1990): *Análisis del input léxico textual y evaluación del output léxico adquirido*. T. Doct. Universidad de Málaga.
- NATION, I. S. P. (1982): «Beginning to Learn Foreign Language Vocabulary: a review of the research». *RELC Journal* 13 (1): 1436. En CARTER; MCCARTHY (1991: 14).
- NATION, P.; COADY, J. (1991:) *Vocabulary and Reading* Cap. 6º 97-110. CARTER, R.; MCCARTHY, M. (1991) *Vocabulary and Language Teaching*, 4ª Imp., U.K. Longman.

-
- NATTINGER, J. (1991): «Some current trends in vocabulary teaching». Cap. 4º 62-82. CARTER, R.; MCCARTHY, M. (1991) *Vocabulary and Language Teaching*, 4º Imp., U.K.: Longman.
- NEWMARK, P. (1986): *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- SAPIR, E. (1956): *Culture, Language and Personality*. Berkeley. Los Angeles: Univesity of California Press.
- WALTER, C. (1987): *Genuine Articles*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.

The Role of the Court Interpreter in the Spanish Legal System. Where we are and where we should be

Cynthia Miguélez
Universidad de Alicante

The topic of court interpreting is gaining in importance throughout Europe. The creation and development of the European Union have brought about a very real multilingualism in all of the Member States. There is no doubt that there will be a growing number of both civil and criminal cases throughout Europe in the next several years that involve individuals with different linguistic backgrounds. Indeed we need go no further than Spain to find a similar situation on a smaller scale. In Spain, the active promotion of the regional languages that co-exist with Spanish creates a situation in which members of those language communities may very well wish to address a court of law in the language they consider to be their first or strongest one and that might be Catalán, Bable, Gallego or Euskera. As the Minister of Foreign Affairs stated last year on the occasion of the 150th Anniversary of the Royal Order which created the figure of the sworn interpreter in Spain, today's reality creates a situation in which *constantemente se requieran los servicios profesionales de traductores e intérpretes para todo tipo de actuaciones judiciales, notariales, administrativas y académicas*.¹

There is no question that protecting and guaranteeing the constitutional and legal rights of all the people is a sign of a modern and progressive nation. One of these rights in Spain and in most Western countries, is the right to due process during legal proceedings. Due process entails an individual actively participating in his/her own defense. When an individual does not possess sufficient knowledge of the language of the court to do this, a language interpreter must be provided. Moreover, that interpreter should be able to carry out accurately and completely the very important task that he is assigned to in the judicial system. In Spain today, there is no uniform process for identifying who is entitled to or could benefit from the services of a court interpreter, and there is no certification or testing procedure in place which

truly guarantees that the person called upon to serve as an interpreter in a legal setting has the proper qualifications, knowledge and skills to serve as what in Spain is considered to be an expert —*a perito*— in a court of law.

This paper has a three-fold purpose. First of all, to give an overview of the current situation in Spain today as we have been able to discern it including the legal foundations for interpreting services in the court system in Spain, how interpreters are currently chosen for work in the courts or in other legal situations and who is really doing the bulk of the interpreting in Spanish courtrooms today?

The second part of the paper will address to the linguistic and performance aspects of effective and adequate court interpretation. A description of the language of the court including topics related to register, para-linguistic elements and specialized terminology will be offered. Examples of context-specific interpretation problems will be presented and discussed including the effect of hedges, hesitations and gross mis-interpretations on the outcome of a trial. The implications of the institution of a jury system in Spain will be discussed and performance issues related to types of oral interpreting used in legal settings will be included.

The third topic of this presentation is the current status of the certification process for *traductores/intérpretes jurados* in Spain. How well does the exam for this certification predict an individual's ability to perform effectively in a court of law or in other legal situations? As many of you know, the current instrument is the object of much criticism and many professional translators and interpreters are calling for a serious reform of the process. Certainly, as regards certification of court interpreters, the fact that the current exam has no oral component makes it highly suspect from the start.

Before we begin with the three sections I have mentioned, I would like to take a moment to discuss the term *traductor* or *intérprete jurado*. I want to make it clear that my comments today will center on the functions of a “sworn interpreter” in the courtroom. It is my belief that a clear distinction should be made between individuals who are qualified to carry out written translations of legally binding documents that can be considered evidence in a court of law, and the person who acts as a language mediator during the oral proceedings of a court case or in other situations in which the task undertaken by the interpreter is basically oral such as depositions, arbitration hearings, arraignments, police interrogations, etc. Of course, one is no more important than the other. I simply wish to point out the obvious, and that is that the ability to translate a written document with the aid of the translator's tools—dictionaries, glossaries, equivalent documents, colleague's expertise when requested, and most importantly, time to investigate, revise and polish a translation— is quite different from the task required of an oral interpreter who must not only have a very complete knowledge of the language of the

court in both of the languages being used in the proceeding, but must also be highly proficient at simultaneous, consecutive and sight interpreting. A good court interpreter must be able to transmit the tone and intention of the individual giving testimony and maintain the register and style of the original utterance. Even minor variations can affect the outcome of a trial. So, as I mentioned above, it is important to understand exactly what aspects of the overall translating and interpreting task I am referring to in this presentation and the settings which are covered.

Our first task then is to try to describe the situation as it exists in Spain today. The legal basis for the use of interpreters in the courtroom can be found indirectly in art. 10 of the Constitution of 1978. It reads:

La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.

However, there is a more direct reference to the right to the use of an interpreter in the *Ley de Enjuiciamiento Criminal*. Section 2 of art. 520 of that code states that:

Toda persona detenida o presa será informada, de modo que le sea comprensible, y de forma inmediata, de los hechos que se le imputan y las razones motivadoras de su privación de libertad, así como de los derechos que le asisten y especialmente de los siguientes: (...) E) Derecho a ser asistido gratuitamente por un intérprete, cuando se trate de extranjero que no comprenda o no hable el castellano.

A judgment handed down by the Constitutional Court of Spain on the 25th of May, 1987, clarified the right to an interpreter applied to Spanish citizens as well. The decision ruled that the law was only constitutional if it included Spanish citizens as well.²

In articles 440 and 441 of the *Ley*, the provision of an interpreter to a language handicapped individual is once again guaranteed and those who can serve as interpreters are defined:

Si el testigo no entendiere o no hablare el idioma español, se nombrará un intérprete, que prestará a su presencia juramento de conducirse bien y fielmente en el desempeño de su cargo.

Por este medio se harán al testigo las preguntas y se recibirán sus contestaciones, que este podrá dictar por su conducto.

En este caso, la declaración deberá consignarse en el proceso en el idioma empleado por el testigo y traducido a continuación al español.(art. 440)

(art. 441) El intérprete será elegido entre los que tengan títulos de tales, si los hubiere en el pueblo. En su defecto, será nombrado un maestro del correspondiente idioma, y si tampoco lo hubiere, cualquier persona que lo sepa.

Si ni aun de esta manera pudiera obtenerse la traducción, y las relevaciones que se esperasen del testigo fueran importantes, se redactará el pliego de preguntas que hayan de dirigírsele y se remitirá a la oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio del Estado, para que con preferencia a todo otro trabajo, sean traducidas al idioma que hable el testigo.

El interrogatorio ya traducido se entregará al testigo para que, a presencia del Juez, se entere de su contenido y redacte por escrito en su idioma, las oportunas contestaciones, las cuales se remitirán del mismo modo que las preguntas a la Interpretación de Lenguas.

Estas diligencias las practicarán los Jueces con la mayor actividad.

It is clear to see that the legislators were trying to cover all possible circumstances in their specifications and that they considered this of high priority.

In Title III, Chapter 1, art. 231, sections 4 and 5 of the *Ley Orgánica del Poder Judicial* we find yet another reference to legal translating and interpreting, this time with a more specific mention of the linguistic diversity within Spain. These sections state:

Las actuaciones judiciales realizadas y los documentos presentados en el idioma oficial de una Comunidad Autónoma tendrán, sin necesidad de traducir al castellano, plena validez y eficacia. De oficio se procederá a su traducción cuando deben surtir efectos fuera de la jurisdicción de los órganos judiciales sitos en la Comunidad Autónoma, salvo, en este último caso, si se trata de CCAA con lengua oficial propia coincidente, o por mandato del juez o a instancia de parte que alegue indefensión.

5. En las actuaciones orales, el Juez o Tribunal podrá habilitar como intérprete a cualquier persona conocedora de la lengua empleada, previo juramento o promesa de aquélla.

Unfortunately, there is nothing specific in the *Ley de Enjuiciamiento Civil* and this is a serious omission. It is easy to imagine that in the next few years there will be many civil cases that will arise as a result of the new measures of commercial and civil integration of the members of the European Union. Many cases involving foreign individuals and corporations will be heard in Spanish courts. A good example is the locating of the European Agency for Trademarks and Industrial Designs in Alicante. It is believed that cases that arise from disputes in this area will be heard by Spanish courts. Therefore, it is quite likely that interpreters will indeed be needed in civil courts as well as in criminal proceedings.

Once it has been determined that an interpreter is needed in a legal proceeding, steps must be taken to locate a qualified individual. If the process used in Alicante to find court interpreters is an indicator of the type of practices being used today in Spain, the current system of ascertaining the expertise of

interpreters to work in the courts is quite suspect. It is often claimed that the Spanish legal tradition depends more heavily on the written aspects of a case than on the oral testimony and that's why written legal translations are more important than the oral interpretation that takes place during the course of a trial. There are two considerations to keep in mind as regards this point. The first is that the written record on which first instance decisions and appeal judgments are made often include a written summary of the oral testimony taken during a trial. When an individual appears before a judge, a series of questions are posed the answers to which are then summarized by the judge or clerk in written form. The witness is then read the transcript of the summary and asked to sign it as proof that it is a true reflection of his testimony. When an interpreter is used, his or her role is double. First of all, the interpreter must carry out a consecutive interpretation of the questions posed and answers given during the oral hearing. Then the interpreter must render a sight translation of the summarized version of his or her own interpretation to the witness, who must confirm the version by signing the document on which the summary is written. The witness may at this point make any correction to the written version he or she feels is necessary, which entails yet another interpretation at the oral level with the subsequent correction made to the written record and reinterpretation in the sight interpretation mode of the corrected version. Clearly this can get quite complicated and each new version lends another opportunity for imprecision or interpreter error.

The second issue as regards oral interpretation in the courts here in Spain has to do with the important fact that the jury system is being gradually implanted into the system. As most of you probably know, the Spanish constitution mandates jury trials, although there are several reasons why the jury system has not been implemented in Spain up to now. This new element in the judicial system will make the oral portions of a court case increasingly more important, and many of the elements involved in oral testimony which have prior to now supposedly not had an effect on the outcome of a trial—the decision of which was assumed to be based on written documents—will definitely play a larger part in the future. This will be discussed later in the paper.

Returning to the current system for selecting interpreters in Spain, there seems to be no uniform system in place. Here in Barcelona, your *Associació d'Intèrprets Jurats de Catalunya* has struggled since its inception with what they call *intrusismo* and *intrusos* or those who take on the responsibility of carrying out tasks that should be done strictly by qualified individuals. The problem is that the law itself does not limit those who can work as interpreter in the courts to individuals who have somehow proved that they are qualified to do so. As we saw earlier, the law allows for *cualquier persona conoecedora de la lengua* to serve as interpreter in the courts. Now, this is undoubtedly due

to the fact that the law was trying to foresee situations in which a sworn interpreter was not available. However, what this lack of precision has produced is simply a system in which just about anyone can interpret in a court of law. I would like to use Alicante as perhaps an example of the worst case scenario. I am sure that there are areas in Spain where quality control is better but, at the same time, I am sure there are many other places in Spain where the situation is quite similar to Alicante. As part of my research, I went to the courthouse in Alicante to find out the procedures used to identify and retain interpreters for court proceedings. Both the court officials and the lawyers with whom I spoke told me that individuals interested in interpreting can leave in the court a business card which is then placed on a bulletin board. When the services of a court interpreter are needed, someone from the board is called. The method used to ascertain the level of proficiency of the prospective interpreter is simply to have a conversation in Spanish with the individual if he is not a native speaker of Spanish. If the individual converses well in Spanish, he is considered acceptable based on the assumption that he can speak his native language correctly. For native speakers of Spanish nothing at all is done to ascertain if the individual speaks the second language and it is impossible to know if that individual can carry out his duties adequately or not until the hearing begins, and then only the judge, lawyer or person testifying can clearly see that the interpreter cannot fulfill his obligation. This might be evident if the interpreter has to ask to have things repeated several times, if the person testifying asks for several repetitions or gives an answer that obviously doesn't respond to the original question posed, or if the person testifying makes it known through some type of gesturing that he or she cannot understand the interpreter. However, this would only happen in a case where the interpreting was so severely deficient as to render it unintelligible. In many cases, individuals who themselves are not highly bilingual would not be able to discern a faulty interpretation by a poorly qualified interpreter. Some examples of this will be given later.

Other methods used to locate interpreters are calls to the university, other institutions or individuals requesting assistance if finding an interpreter, or even using friends or relatives of one of the parties to the litigation. In no case is any type of documentation required and no formal test of any kind—written or oral—is administered.

It seems quite clear to me that there is a definite breach of ethics in a case in which the attorney for one or the other part to the litigation can provide the interpreter, and even worse yet would be having a relative or friend of one of the parts to a civil suit or of the defendant in a criminal case serve as an officer of the court. This would be in clear contradiction to the principle of impartiality that all interpreters should respect and that courts should guarantee.

So, it is quite obvious that there are serious problems with the system as it works today in many cities and in many courthouses around the country. Those courtrooms in larger cities that have a more structured and sensible approach to selecting court interpreters should serve as a model to the others, but, as we will see in the third section of this paper, even those courts that depend strictly on *intérpretes jurados* cannot be assured of the ability of those interpreters because the testing instrument used to certify them does not test for many of the abilities and skills needed to carry out the function of a courtroom interpreter.

The language of the court has been studied extensively by the legal profession itself and by linguists.³ In countries such as the United States, the oral portion of trials is decisive in the outcomes, and the jury's perception of the credibility of the parties to a suit and their witnesses is based on both linguistic and paralinguistic elements that form the overall communication process that takes place in the courtroom. As we mentioned earlier, the impending introduction of the jury system in Spain will bring about the same kinds of concerns and issues that have been found to exist in the U.S.⁴ It is clear to see then that when an interpreter is involved in a hearing or trial, he plays a key role.

In addition to the obvious complexity of the lexicon of legal English, we must add the extreme complexity of the structure and syntax found in what is known popularly as *legalese* and the great diversity present in virtually every courtroom during the different stages of a trial, especially when dealing with criminal cases. Several scholars have undertaken the task of classifying or categorizing types of language, often called registers or styles.

Joos⁵ defined five different registers or styles in his study of English and addressed two modes: the written and the spoken. The five registers which he identified are frozen, formal, consultative, casual and intimate. Each register is characterized by a certain lexicon and set of structural and syntactic elements. Each of these registers can be found in the language of the court.

Frozen language would be the type of formulaic language used to give court rules and instructions that form part of every court proceedings such as stating the purpose of a particular session, swearing in witnesses, presenting motions and so on. This register is characterized by complex syntax and grammatical structure, and specialized and sometimes archaic lexical features.

The formal register is used in a court of law to inform. Examples might be when a judge gives instructions to a jury or informs a defendant of his rights. This register is also characterized by complex sentences with no grammatical omissions. The consultative style is described as the type of communication that takes place between strangers, i.e. between the judge

and the attorneys in a court of law or between the attorneys and witnesses. Joos states the two defining features of consultative style as:

*1) The speaker supplies background information —he does not assume that he will be understood without it..., and 2) the addressee participates continuously.*⁶

This speech is unplanned and contains more hedges, contractions, fillers and so on.

The casual style is used among friends and acquaintances. In a courtroom, a lawyer might intentionally use a more consultative style with a hostile witness and a casual style with a friendly witness to make the first more uncomfortable while putting the second at ease. This register is characterized by more ellipsis, slang and colloquialism.

The final style is labeled intimate. It is highly elliptic and depends on a high level of mutual inference of the complete meaning of an utterance based on shared knowledge or perceptions. The intimate register, while used in the courtroom on occasion, is the least frequent of all of the styles.

O'Barr and his colleagues have done the most extensive work on legal English per se.⁷ In a study he did in 1985, he came up with some similar conclusions about legal language in particular and he made the following categorization of spoken legal language:

1. Formal Legal Language, which is most like written language and similar to Joos' frozen language in that it is complex syntactically and has a high level of technical or professional jargon,
2. Standard English, used by attorneys and expert witnesses in their exchanges with the court. It is usually grammatically correct and complete and has a somewhat more formal lexicon than everyday speech. This type corresponds to Joos' formal and perhaps consultative registers,
3. Colloquial English is closer to everyday usage and is employed by many witnesses. It corresponds roughly to Joos' casual style, and finally
4. Subcultural varieties which O'Barr calls the type of English spoken by segments of society with significantly different idiolects or speech patterns from those of the larger or majority segment.

Dr. Roseann Gonzalez in her well-known study called *The Register of Courtroom English* examined three dimensions which she called field, manner and mode of discourse and took a more pragmatic approach in her description. She also cites complex studies carried out by Charrow and Charrow, Gustafsson, Shuy and Sales, et. al.⁸

Legal English, or the language of the court, has all of the characteristics of written legal English and a few that are not usually found in the written mode. In addition to the categories or registers discussed above, other elements that come into play in oral testimony which would have to be interpreted

in a court of law are culturally bound terms, idiomatic expressions, metaphors and metaphorical expressions, regional variations, code-switching, slang and so on. All of this proves that the repertory of a court interpreter must be extremely broad and all-inclusive. He must be able to faithfully render the very formal and ritualistic language used by the judge and other officers of the court and also the basest street language that might be used by a witness. If a police officer testifies in formal English that the police station was informed of a crime in progress and then a police informant testifies that he tipped off the cops that something was going down, the interpreted version cannot be the same for the two although they are both referring to exactly the same situation.

Another important aspect in oral interpretation are some of the paralinguistic elements involved in the communication process. In oral testimony, false starts, hedges, hesitation and fillers affect the judge's or jury's perception of the credibility of the testimony being given. Consider the following exchange:

Attorney: Mr. Jones, can you tell the Court where you were at the established time of the crime on the night of January 4?

Mr. Jones: Well, uh..., I think I was at... no, sorry, I am sure I was at my mother's house.

If the interpreter renders *En casa de mi madre*, it is quite clear to see that while the version in Spanish does indeed answer the question —where were you?— it does not reflect the uncertainty that the false start and hedges indicate in the original response, and this is a potentially important indicator of the honesty or credibility of the witness and of his testimony.

Of course, simply incorrect or gross mis-interpretations do happen as well. In one important criminal case in Arizona the word *taza* in the phrase *me encadenaron a una taza* was rendered as cup —*they chained me to a cup*— when quite clearly the reference was to being chained to a toilet bowl.⁹

Another example involved a man being charged with sexual abuse based on a literal translation of the mother's complaint to the police. She said *Está molestando a mi hija*.¹⁰

If we add to the list of difficulties involved in interpreting in courtroom settings the added dimension of non-verbal communication, gestures and facial expressions and such, and perhaps some prosodic elements such as intonation and stress features which lend meaning, we find that the task of rendering the language of the court sounds almost overwhelming. As González correctly states after discussing many of these elements in her book:

All of these aspects of courtroom discourse must be taken into consideration by the court interpreter, who has a duty to conserve not only the precise meaning of the SL message, but also the exact register, style, and tone. Thus, the interpreter faces a

formidable task, first in deciphering the meaning of sometimes obscure, convoluted, or deliberately vague language, and secondly in conveying that message in exactly the same manner as it was spoken.¹¹

This brings us to the next important topic involved in guaranteeing adequate interpreting services in the courts. Assuming an individual has sufficient mastery of the two languages he or she will be using in a court setting to meet all of the aforementioned criteria of knowledge, there is still the issue of the performance of the oral interpreting task. In a court of law, an interpreter may be called upon to perform all three types of oral language transference. The most obvious is perhaps the consecutive mode of interpreting which would be used to mediate between the court and someone who is testifying in a question-answer session typical of court appearances. During this testimony, an interpreter might very well be called upon to render a sight translation of a written document being presented as evidence so that a witness or one of the parties to a suit can be asked questions regarding that document. As was stated earlier, in many Spanish court proceedings, a written summary of testimony is drawn up on the spot which must then be rendered to the person offering the testimony for his approval and signature. Simultaneous translation is somewhat less common in Spanish courtrooms although it is already widely used in American courts. There is some discussion about just what services should be provided by the court and paid for by the judicial system. The question centers around whether an interpreter is made available for the court or for the defendant or party to a lawsuit who is not proficient in the language of the court. If the assumption is made that the interpreter is there to facilitate the court's functioning, the interpreter is often required simply to provide information to the court that the court does not understand. This does not include interpreting for a defendant all of the proceedings that are going on during the trial. On the other hand, when the assumption is made that in order to guarantee full due process to a defendant he/she should have access to the entire trial and everything that is being said, the interpreter would then be charged with simultaneously interpreting everything that transpires in the courtroom to the defendant. The manner in which this would actually be carried out depends upon the equipment available in a given courtroom. If advanced sound equipment is available, the interpreter can be seated in any part of the courtroom and quietly render her interpretation into a microphone and the defendant would have an earpiece through which he would hear the interpretation. If that type of equipment is not available, the interpreter usually sits to one side of the defendant and whispers the proceedings that are taking place to him or her. For these reasons, a court interpreter must be proficient in all three modes of oral interpretation in addition to being well versed on the language of the court in both languages in use.

This brings us to the third and final topic to be discussed in this presentation, that of how to identify individuals who are capable of correctly carrying out these complex and taxing tasks. Many countries are studying this issue right now. Germany is currently revising its certification procedures and trying to define the necessary credentials for court interpreters. Australia is working on a certification instrument for its judicial system. Canada, with a long tradition of bilingualism, continues to explore regionally how to insure high quality interpreting not only in its courts but also in many of its government offices and agencies that serve the public. And of course, in Spain, we all know that there is a procedure in place for certifying legal or sworn translators and interpreters, the exam for the title of *traductor/intérprete jurado*. It is about this exam in particular that we would like to make several comments.

First of all there seems to be some confusion as regards exactly which label should be used for those individuals who pass the exam. Does the exam certify translators, interpreters or both? No one seems to know and the two terms are often used together with a slash or a hyphen (as I did above) or are considered to be interchangeable. However, at some levels there seems to be an awareness of the need to differentiate them and even some of the officials involved in administering the test realize that some clarity is needed. One of my colleagues at the University of Alicante took this year's exam in German and when she asked why there was only a written exercise if the exam was for sworn interpreter, the examiner told her that the test was for sworn translator, not for sworn interpreter. We do not know with what authority he made that statement during an exam session. Perhaps he was simply giving a personal opinion, but the question and the answer indicate the confusion that reigns today in this regards.

From our perspective, it is quite difficult to see how the exam, as it stands today, could possibly be considered a tool for qualifying someone to do oral interpreting. The reasons are quite obvious. The exam is completely written. It consists of two selections which must be translated from another language into Spanish; in other words, it requires only a passive knowledge of the *foreign* language as candidates are not even required to render a written text into that language. There is no evidence that there are any specific and identifiable criteria developed prior to the selection of the texts or the elaboration of the exam to guide the exam preparers in their task. This can be evidenced by the fact that the length of the exam varies from year to year and from language to language although the time limitations do not. This lack of criteria also seems to exist in terms of evaluating the exams. When asked about these criteria, an official from the Ministry of Foreign Affairs said, and I quote:

No hay nada. La traducción debe estar bien hecha en cuanto a la terminología, a la ortografía, etc. Hay un amplio criterio...¹²

The exam, as it currently stands, is completely inadequate as a tool for measuring the oral interpreting skills needed to be a good court interpreter. This is not to say that many of the individuals who have passed the exam are not capable of being fine court interpreters; it simply is not true, however, that the current format of the exam can guarantee that to be so.

A reliable exam must be criterion and performance referenced. This means that the test model should reflect the real activity it is modeled on as closely as possible in order to ascertain both the knowledge and the skills of the candidate. The work of an oral interpreter is extremely complex. One author defines it in the following manner:

The interpreter's output is a multidimensional speech phenomenon which, unlike the other types of translation, depends on a much larger number and variety of linguistic, paralinguistic and extralinguistic factors.

As regards evaluating this function, she continues:

Therefore, in order to capture the larger number of variables and attain a higher rigor of analysis, it is necessary to elaborate a hierarchical system of sets of parameters which will take care of the multifarious dimensions of the input and output in simultaneous interpretation.¹³

Criteria in terms of language ability must be defined prior to the elaboration of the exam. If there are not clearly defined areas of competence available to the instrument designers from the outset, they will not be able to design an appropriate tool by which to measure specific knowledge. This is known as criterion-referencing. In his article entitled *A pragmatic approach to criterion-referenced foreign language testing*, Arthur Hughes writes:

A criterion-referenced test is one that is deliberately constructed to yield measurements that are directly interpretable in terms of specified performance standards.

...this means that performance standards must be established prior to test construction and that the purpose of testing is to assess an individual's status with respect to these standards.¹⁴

These standards must be taken into account when deciding exactly what format the exam will have and in determining before administering the exam how it will be marked, what the range of acceptable responses will be, and what a passing score will be. While exams of this type are not completely objective, they should not be completely subjective either, and the criteria used for marking them should not be simply a *good translation*.

For oral exams, there is the aspect of performance of oral interpreting tasks as well. Therefore there must be performance-referencing in addition to criterion referencing. In his book *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*, David Baker, Testing Coordinator for the University

of Bahrain English Language Unit, defines performance-referencing in the following way:

A direct performance-referenced test involves near-simulation of some future or potential activity and results of the test can be used to predict the candidate's ability to perform that or similar tasks in the future.¹⁵

These are concepts that should be adopted for the sworn translator's or interpreter's exam, and especially for any exam that is going to certify individuals to work in a court of law. A study of the language of the courts must be carried out to identify a set of representative lexical and structural items that could serve as a source of material for an exam. A study should also be done as to the most frequently occurring types of cases in which interpreters are used in Spain so that items related to those areas can also be included. This research can also be used to design university programs or special courses for the preparation and training of court interpreters.

I would like to conclude by quoting Dr. Joshua Fishman. He wrote a very personal account of his early childhood experiences in New York interpreting for his grandmother who spoke only Yiddish. Through his early experiences he became aware of the unique responsibility of the oral interpreter. His words are quite pertinent to our topic and should be heeded. He says:

...translating and interpreting are not at all identical processes and that the latter is fraught with many more dangers of third party influence (less euphemistically put, interpreter influence) than is the former. The professionalization, regulation and certification of the interpreter role constitutes a modern bureaucratic effort to overcome the potential abuses of the interpreter role of which I had already become dimly aware at the tender age of three or four. The abuses of which I speak are societally patterned, of course, and have to do with the inherent exploitability of the societally weak by the societally strong. As a result, they are all the more in need of societal supervision and correction. (...) ...ultimately we are judged —as individuals, as societies and as nations— for the help we give to those that cannot help themselves.¹⁶

NOTES

1. SOLAGA MADARIAGA, J. (1993) «Mensaje del Ministro de Asuntos Exteriores con Ocasión del 150 Aniversario de los Intérpretes Jurados», A: Boletín Informativo de la APETI.
2. Decision #74/1987, 25 May, of the full Constitutional Court ruling on appeal #194/1984 which claimed the article was unconstitutional, stated that this section was indeed constitutional if it is *interpretado en el sentido de que no priva del derecho a ser asistido*

- por intérprete a los ciudadanos españoles que no comprendan y no hablen el castellano.* (Supplement to the BOE #137, 9 June 1987.)
3. For English see the work done by Charrow and colleagues including «Linguistic theory and the study of legal and bureaucratic language». A: OBLER, L; MENN, L. (1982) *Exceptional language and linguistics*. New York: Academic Press, p. 81-101; *Legal language: What is it and what can we do about it?* Unpublished manuscript, American Institutes for Research and Center for Applied Linguistics, Arlington, VA, USA; and «Characteristics and functions of legal language». A: KITTREDGE, R.; LEHRBERGER, J. *Sublanguage: Studies of language in restricted semantic domains*, p. 175-190; see also LIND, CONLEY, ERICKSON; O'BARR (1978) «Social attributions and conversation style in trial testimony» en *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (12), p. 1558-1567; VALDES, G. (1986) «Analyzing the demands that courtroom interaction makes upon speakers of ordinary English: Toward the development of a coherent descriptive framework». A: *Discourse Processes*, 9 (3), p. 269-303.
 4. BERK-SELIGSON, S. *The Bilingual Courtroom. Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press, p. 14.
 5. JOOS, M. (1967) *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich; A: BERK-SELIGSON, S. (1990), *op. cit.*, p. 13-14.
 6. BERK-SELIGSON, S. *op. cit.*, p. 14.
 7. BERK-SELIGSON, S. *op. cit.*, p. 14-19.
 8. GONZÁLEZ, R.; VÁZQUEZ, V.; MIKKELSON, H. (1991) *Fundamentals of Court Interpretation. Theory, Policy and Practice*. Durham, N.C.: Carolina Academic Press, p. 265-268.
 9. GONZÁLEZ; VÁZQUEZ; MIKKELSON, *op. cit.*, p. 12.
 10. GONZÁLEZ, R. (1893 - unpublished report) *Summer Institute for Court Interpretation. A Description and Evaluation of a Pilot Training Model*, p. 4.
 11. GONZÁLEZ; VÁZQUEZ, MIKKELSON, *op. cit.*, p. 273.
 12. Telephone conversation between Irene Prüfer and the *Oficina de Interpretación de Lenguas* of the *Ministerio de Asuntos Exteriores*. Cited in a paper read by Dr. Prüfer at the *I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1994) entitled *¿Cómo nace un Intérprete Jurado? ¿De dónde viene y a dónde va?*, p. 6.
 13. ALEXIEVA, B. (1987) «Analysis of simultaneous interpreter's output». A: *Proceedings of the XI World Conference of the FIT*, p. 484.
 14. HUGHES, A. (1985) «A pragmatic approach to criterion-referenced foreign language testing». A: PORTAL, M. *Innovations in Language Testing*. Nelson, p. 32.
 15. BAKER, D. (1989) *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*. London: Edward Arnold, p. 77.
 16. FISHMAN, J. «Forward». A: GONZÁLEZ, VÁZQUEZ, MIKKELSON, *op. cit.*, p. VII-VIII.

BIBLIOGRAPHY

- ADELO, S. (1989, February 27): «The role of the interpreter in legal proceedings». *The New Mexico Lawyer*, p. 12.
- ADMINISTRATIVE OFFICE OF THE UNITED STATES COURTS. (1990, September): *Federal court interpreter's manual: Policies and procedures*.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1985): *Standards for educational and psychological tests*. Washington, D.C.
- ASTIZ, C. (1986): «But they don't speak the language: Achieving quality control of translation in criminal courts». *The Judge's Journal*, 25 (2) 32, 25, 56.
- BAKER, D. (1989): *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*. London: Edward Arnold.
- BARIK, H. C. (1973): *Simultaneous interpretation: Qualitative and linguistic data*. Chapel Hill: University of North Carolina, L. L. Thurstone Laboratory.
- BENNET, J. (1981) «The role of court interpreting and the work of court interpreters». A: ROBERTS, R. P. *L'Interprétation auprès des tribunaux*. Canada: University of Ottawa Press.
- BERK-SELIGSON, S. (1990): *The Bilingual Courtroom. Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHARROW, V. (1982): «Linguistic theory and the study of legal and bureaucratic language». A: OBLER, L. K.; MENN, L. (eds.) *Exceptional language and linguistics*. New York: Academic Press. p. 81-101.
- CHARROW, V.; CHARROW, R.; CRANDALL, J.: «Characteristics and functions of legal language». A: KITTREDGE, R.; LEHRBERGER, J. (eds.) *Sublanguage: Studies of language in restricted semantic domains*. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 175-190.
- DELEON, P. H.; O'KEEFE, A. M.; VANDENBOS, G. R.; KRAUT, A. (1982): «How to influence public policy: A blueprint for activism». *American Psychologist*, 37 (5), p. 476-485.
- ELIAS-OLIVARES, L.; LEONE, E. A.; CISNEROS, R.; GUTTIEREZ, J. R. (eds.) (1985): *Spanish language use and public life in the United States*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ERICKSON, B.; LIND, E. A.; JOHNSON, B. C.; O'BARR, W. M. (1978): «Speech style and impression formation in a court setting: The effects of "powerful" and "powerless" speech». *Journal of Experimental Social Psychology*, 14 (3), p. 266-279.
- EWELL, M.; SCHREIBER, D. (1989, December 17): «How court interpreters distort justice». *San José Mercury News*, p. 1A
- GERVER, D.; SINAICO, H. W. (eds.) (1978): *Language interpretation and communication*. New York: Plenum.
- GONZÁLEZ, R.; VÁZQUEZ, V.; MIKKLESON, H. (1991): *Fundamentals of Court Interpretation. Theory, Practice and Policy*. Durham, N.C.: Carolina Academic Press.
- GONZÁLEZ, R.: *The register of courtroom English*. [Monograph]. Available from the Administrative Office of the United States Courts, Washington, D.C.
- GONZÁLEZ, R. (1985): *Summer Institute for court interpretation: A description and evaluation of a pilot training model*. Unpublished report to the Agnese Lindley Foundation. Tucson: Summer Institute for Court Interpretation, University of Arizona.

- GUSTAFFSON, M. (1975): *Some syntactic properties of English law language*. Turku, Finland: University of Turku, Department of English.
- HUGHES, A. (1985): «A pragmatic approach to criterion-referenced foreign language testing». A: PORTAL, M. (ed.) *Innovations in Language Testing*. Nelson.
- JOOS, M. (1967): *The five clocks*. (3rd ed.) Bloomington: Indiana University Press.
- LIEBESNY, H. J. (1981): *Foreign legal systems: A comparative analysis*. (4th edit) Washington, D.C.: George Washington University, National Law Center.
- LIND, E. A.; CONLEY, J.; ERICKSON, B. E.; O'BARR, W. M. (1978): «Social attributions and conversation style in trial testimony». *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (12) p. 1558-1567.
- O'BARR, W.M. (1982): *Linguistic evidence: Language, power and strategy in the courtroom*. New York: Academic Press.
- PAWLEY, A.; SYDER, F. H. (1983): «Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency». A: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.) *Language and communication*, New York: Longman. p. 117-155.
- PEARCE, W. B.; CONKLIN, F. (1971): «Nonverbal vocalic communication and perceptions of a speaker». *Speech Monographs*, 38 (3), p. 235-241.
- SCHWEDA-NICHOLSON, B. (1986): «Language planning and policy development for court interpretation services in the United States». A: *Language Problems and Language Planning*, 10 (2), p. 140-157.
- VALDES, G. (1986): «Analyzing the demands that courtroom interaction makes upon speakers of ordinary English: Toward the development of a coherent descriptive framework». *Discourse Processes*, 9 (3), p. 269-303.

Translating the first *Spanish Yearbook of International Law*

Cynthia Miguélez
Universidad de Alicante

The *Spanish Yearbook of International Law* (SYIL) was the product of the collaborative effort of professors, judges and other experts on international law throughout Spain. The effort came about as the result of a proposal submitted by Martinus Nijhoff Publishers in Holland to the *Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*. This publishing house wished to add the Spanish yearbook to a series of similar annual publications on the international law of several countries including The Netherlands and Great Britain. The Spanish *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC) became involved and eventually became co-publisher of the volume. The editorial staff was comprised of a group of young professors at the University of Alicante who put in very long hours of work doing the more thankless parts of the editing task such as elaborating the indexes and lists of abbreviations, checking for correct and uniform spacing, being the liaison between translators and contributors, and so on. The director of the project was Dr. Carlos Jiménez Piernas, full professor of international law at the University of Alicante. He headed up a team of more than a dozen contributors and section editors located throughout Spain who were charged with preparing the different sections of the manuscript. The translating team itself was comprised principally of two individuals. I did the bulk of the translating including all of the speeches, addresses, case law and treaty material, while one of my colleagues, a young man named John Sanderson, did the chapter on the bibliography related to international law. Dr. Enrique Alcaraz, the head of the Dept. of English at the University of Alicante, served as editorial supervisor of the English language version, and Dr. Brian Hughes, given his extensive knowledge of both of the working languages and of legal terminology, served as special consultant to the translation.

In this paper, I intend to share with you the nuts and bolts of a translating project of this size and nature. This was a unique project in some ways, but no more arduous or exacting than many of the projects I am sure some participants here at the Congress have undertaken in the past. I would like to talk briefly about the process of collaboration and coordination that went into this project, both in terms of the translation task itself and the technical elaboration of the final manuscript. I will also discuss problems related to the difficulties involved in attempting to unify the style and mechanics of a project to which several different scholars and personalities contributed. The scope of the material involved was perhaps the most challenging aspect of the project and I will discuss the sections and subject matters included in the text. Finally, I will give some specific examples of translating problems that we encountered, and how we dealt with them and how we are trying to use the experience we have gained translating the first volume to improve the translation of the second volume which is currently in progress.

The approach that was used in translating the text was basically for me to do a first draft and a first revision of one section of the manuscript. I marked any phrase or passage that I felt uncertain about and then, in long afternoon sessions, Dr. Alcaraz, Dr. Hughes and I would grapple with discerning the meaning and intent of the original and coming to an agreement on how the English version should be worded. There were often disagreements during these sessions and this forced us to examine very carefully both the Spanish version and our own English language renditions. This scrutiny usually allowed us to arrive at a mutual agreement on the translation. However, when we could not agree, we usually deferred to Dr. Alcaraz, a native speaker of Spanish on questions related to the Spanish version, and Dr. Hughes and I had the final word on the English version.

The section editors of the text also contributed to the translating effort. Most of them were fairly proficient readers of English and were especially knowledgeable about the terminology in English related to their particular fields. In general they were quite insightful, especially about the nuances of legal terminology and the use of specific terms in specific contexts. However, their knowledge of grammar and syntax was often deficient and they sometimes *corrected* our English and ended up inserting mistakes into the text. On occasion, they were quite adamant about their suggestions being respected, and so, if the option they provided was a correct alternative to our version, we incorporated it. If not, we had to insist that it would not be appropriate to do so. There are even a few cases in which the editorial team inserted text after we had delivered what we considered to be the final version of the translation. Their intentions were good—they did not want to bother us with last minute additions or alterations that they felt they could handle—but the result was sometimes distressing. For example, in the section on treaties, it was decided

at the last moment to enter an introductory line as a means of clarification to several of the citations. The original phrase must have been something like *algunos de los artículos dicen* and the English version inserted into the text several times is *Some of the articles say as follows*. This kind of basic error is indeed unfortunate and a bit embarrassing, especially given the complexity of the texts the phrase introduces.

Some errors and inconsistencies are bound to occur in any project that involves so many participants. This aspect of the project —the diversity and number of the contributors— also presented several challenges in terms of the preparation of the manuscript itself. As many of you know, many publishing companies no longer provide technical editing services for these types of projects and therefore the authors or editors are responsible for the format and mechanical preparation of the text. Everyone involved found this aspect of the project to be the most taxing and unpleasant and, for some participants, the most time-consuming. All texts had to be made uniform and decisions had to be made about many details. For example, simple things such as if we were going to cite dates day/month/year or month/day/year had to be decided. Some of the original texts used one format and some, another one. We had to go through and check every date in the entire text (and there were hundreds). Another issue was which items to leave in Spanish and which to translate. A decision was made to leave in Spanish names of laws, codes, courts, and so on in the text and then provide a bilingual glossary. That meant that all of the texts had to be screened for slips so that no *Civil Code* or *Spanish Constitution* got into the final version of the text. This was really a much more arduous task than any of us had imagined.

Nevertheless, no other aspect of this project was as daunting as simply dealing with the awesome scope of the material itself. (Document 1).

A look at the table of contents of the first volume gives us an idea. As you can see, the book is divided into two main sections, the first called Articles and the second *Documentation*. In the first section, we find two articles written by legal scholars on subjects related to international law. The section on documentation is also divided into two main categories: one related to public international law, and the other to private international law.

The first chapter deals with Spanish diplomatic and parliamentary practice in the area of public international law. It is comprised of a series of short articles explaining Spanish practices on topics such as international law in general, the sources of international law, the relationship between international law and municipal law, and the various subjects of international law including, for example, international status, the recognition of states, the succession of states (related to the changing nature of the previous Soviet Union, for example), and self-determination (the situation of the West Saharans). It also deals with the individual in international law and covers

issues such as nationality, diplomatic and consular protection, human rights and international crimes. Issues related to the seas, waterways, shipping, international spaces and the environment are covered in one section as are the legal aspects of international cooperation such as assistance to developing countries, issues of international terrorism and international cooperation in judicial matters. A discussion of the position Spain has taken on the use of force and other issues of war and neutrality are included in this broad overview of Spanish legal practice.

The survey of international treaties to which Spain is a party has, as its purpose, to record the legal effects of the treaties including dates of ratification or accession, entry into force, provisional application, reservations and declarations, and, in some cases, termination and abrogation. This section includes exchanges of letters and notes, protocols, reservations and exceptions, and provisions. The scope of topics covered is even broader than in the previous section.

The next two sections deal with the aspects of Spanish municipal legislation passed in 1991 related to questions of public or private international law. This section covers virtually every area of life that is somehow conditioned or regulated by the rules made by man and society to try to avoid conflict and ensure just and equal treatment for all.

The two chapters on case law were by far the most difficult to translate. Many judicial decisions on cases related to private or public international law are cited verbatim. Once again, the variety of issues dealt with is overwhelming, and the differences in style of the justices whose decisions were included added yet another dimension of difficulty to the task.

The final chapter brings together short abstracts on the literature published in Spain during 1990-1991 on private and public international law and related matters.

Now, having gone through that short synopsis of the main sections of the yearbook, I would like to look more closely at some of the translating challenges we encountered while dealing with this material.

It is really quite difficult to decide which aspects of the text presented more difficulties. There were issues related to lexicon, structure and syntax and pragmatic issues such as intention, tone, purpose, etc.

In terms of lexicon, the broad scope of the project meant that we encountered specific and specialized terminology on a myriad of subject matters. This partial list gives you an idea of the topics covered. (Document 2). One of the problems related to lexicon was the polysemous nature of some of the commonly used words in legal language. For example, the word *auto* at times refers to a writ, at other to a court order, and in yet another context it refers to the judicial decision itself. The translator must understand the different contexts and make the appropriate choice even if the contexts are not

crystal clear or complete. A related issue is when corresponding lexical fields exist in the two languages but there is not necessarily an exact correspondence between the items in each group. For example, the word family in English made up of *agreement, convention, covenant, pact* corresponds generally to the Spanish word family made up of *acuerdo, convenio and pacto*. However, a translator cannot assume that when the official name of a document is *acuerdo* in Spanish, it will be *agreement* in English. The official name of each instrument must be sought out and verified. One of the places from which I sought help in this regards was the Office of Translation of the Ministry of Foreign Affairs in Madrid. In a desire to conform to already established practices, I contacted this office to ask for any lists they might have with the officially accepted names of instruments or documents and also of governmental offices and agencies. Much to my surprise, I was told that none existed. When I asked about specific terms such as *Asesoría Jurídica Internacional, Diputación Permanente, or Secretaría General Técnica* I was told that no official English version was available. Therefore we had to make our own choices and, as the translator asked me to send her a copy of the book for reference purposes, some of our choices may even serve as precedents. Because of this lack of information, and because some of the texts I translated into English were already translations into Spanish, we added a short disclaimer at the front of the book stating that this was an unofficial translation of these documents.

Another difficulty related to lexicon was the translation of terms that have no exact equivalent term but do have equivalent concepts. Such was the case with the word *régimen* which came up several times in the text in a variety of contexts. For example, there was one text on the *régimen general and regímenes especiales de la Seguridad Social*. The *Diccionario de Términos Jurídicos* offers the terms regime, basis and scheme. We did not consider any of these to be acceptable in this case and so we used a conceptual equivalent which was *the general and specific guidelines that govern the Social Security system*.

Structurally and syntactically, we found some errors and complications in the original text. Those of you who are experienced translators know that the translator's eye picks up all of these. The author of a text focuses mainly on meaning as he writes, and correctness and coherence sometimes suffer as a consequence. Legal language is particularly difficult to the layman as a corpus of information even when it is well-written. When it is not, understanding it is a nightmare.

I have brought along a few short examples from the first yearbook that I thought might be interesting to see. The first presents a rather complicated syntactic situation. The original text reads:

Es cierto también que el derecho a la tutela comprende también el derecho a ejercitar los recursos legalmente preestablecidos y que los derechos fundamentales al plazo

razonable de la prisión provisional (art. 17.4) y a un proceso sin dilaciones indebidas (art. 24.2) no tienen como límite o causa de justificación la sobrecarga de trabajo de un órgano jurisdiccional determinado si bien también hay que recordar que, cuando el retraso es circunstancial y el Estado mediante las reformas orgánicas y procesales oportunas consigue el normal funcionamiento del órgano, el TEDH tiene declarado que dicha sobrecarga puede operar como causa de justificación (Bucholz, S. de 6 de mayo de 1981; Zimmermann y Steiner, S. de 13 de julio de 1983), pero tampoco lo es menos que todos, incluidas las propias partes, están obligados a colaborar con los Jueces y Tribunales en el curso del proceso (art. 118 CE).

Now this passage is quite long and, while we understand the meaning after the first reading, we find that the last few lines trip us up a bit. The flow of the sentence is interrupted by the convoluted syntax and the citation of law. The main problem is that two closely related semantic units are separated by a great deal of secondary information, namely the clause clarifying that the European Court of Human Rights does recognize the court's workload as justification for delay in some cases, when the opposite has just been stated. This information places the semantic unit *tampoco lo es menos* so far from the related unit *es cierto también* that we must study the text carefully to see that *tampoco lo es menos* really means *no es menos cierto*. Also the use of *lo* is not as clear as if the author had been more direct and said *también es verdad* or *no es menos cierto*. In spoken language, a pause after *menos* would tie together *que todos and están obligados*, but the written version does not afford us that pause and so we read on to the comma and are momentarily confused.

The final English version is divided into three sentences, each containing one of the major semantic units, and the order of presentation of the sentences places the *tampoco lo es menos*, translated as "it is no less true" —which ties in with "it is also true" from the beginning of the sentence— in the middle position with the clarifying clause related to the European Court of Human Rights at the end.

This convoluted syntax and the use of very long sentences is quite common in legal decisions. As a matter of fact, one of the decisions I have just finished translating for the second volume was well over 1200 words long and had only three periods. The first sentence of the text consisted of 425 words, had 29 commas and included eight different citations of law.

Another type of problem is the register used. Simple concepts are often expressed in complicated terms. In a case related to equal pay for equal work, the judge defined the issue as follows:

Para calibrar la legitimidad de la diferencia de trato en materia salarial no puede tomarse en consideración otro elemento que no sea el trabajo efectivamente prestado, y la concurrencia en él de circunstancias objetivamente acreditadas que no se vinculan directa or indirectamente al sexo de la persona, salvo en los casos excepcionales, que

deben ser apreciados de forma restrictiva en los que el sexo sea un elemento determinante de la aptitud profesional para el desempeño de ciertas tareas. Sólo la efectiva diferencia entre los trabajos prestados, valorados de forma no discriminatoria, permitirá diferenciar a efectos retributivos como se desprende de la esencial vinculación entre el salario y el trabajo, del que aquél resulta ser la contraprestación.

We certainly understand the simple message here that the salary paid to a worker for a specific job should depend upon the work done and not on the sex of the individual unless the job requires some special physical ability, but it is stated in a quite complex way. Another example is this short sentence with a very simple message but expressed in somewhat confusing terms:

En este particular la cuestión sobre los inmuebles de carácter privativo del esposo no reviste complicaciones en cuanto se confirma una cualidad que no altera su régimen de propiedad.

In this particular case, the question as to the real estate held exclusively by the husband presents no complications as there is no question as to the type of property ownership involved.

The English version of this text contains all of the semantic load and I think maintains the register fairly well, although there is some syntactic variance and little literal correspondence.

Other problems that we frequently encountered were missing or ambiguous referents and false cognates that tempted us to make silly mistakes (sentence for *sentencia*).

Finally I would simply like to comment on one additional hurdle related to this project. As usual, time was of the essence. It seemed there was always a great deal of pressure to get things done, and this was particularly true during the final stages of preparation. All of the chapters of the manuscript had been turned in except one, and this happened to be the chapter which contained speeches by the President of the Government to the Parliament, by the Minister of Foreign Affairs, and by other important dignitaries. These were done quite hastily and without enough time for review. As we look through the published version we see things we could have done differently and some errors that we did not pick up. A final cold reading of the text, some time after we finished translating, would have been helpful. This is something we are insisting upon for the second volume which is already in progress.

All in all, this project was a major undertaking that, while not perfect, it is a respectable contribution to the dissemination of information about Spain and Spanish legal practices throughout Europe and the rest of the world. It joins an admirable set of equivalent texts from other countries. We hope to improve and produce an even better second volume and thereby set a precedent for other international projects of this nature.

ANNEX

DOCUMENT 1

Table of Contents

Abbreviations

Foreword

Articles

J. A. Carrillo Salcedo, The International Dimension of Human Rights during the Political Transition in Spain

José Antonio Pastor Ridruejo, The Spanish Declaration of Acceptance of the Compulsory Jurisdiction of the International Court of Justice

Documentation

Spanish Diplomatic and Parliamentary Practice in Public International Law

Treaties to which Spain is a Party Involving Questions of Public International Law, 1991

Treaties to which Spain is a Party Involving Questions of Private International Law, 1991

Spanish Municipal Legislation Involving Questions of Public International Law, 1991

Spanish Municipal Legislation Involving Questions of Private International Law, 1991

Spanish Judicial Decisions in Public International Law

Spanish Judicial Decisions in Private International Law

Spanish Literature in the Field of Private and Public International Law and Related Matters, 1990-1991

Table of Cases

Index

DOCUMENT 2**Partial List of Subject Areas Included in SYIL:**

Human Rights

Freedom of speech and of the press

Right to privacy

Right to honor and good reputation

Right to equal treatment under the law

Right to work, work permits, residency

Due process - effective judicial control

Borders and Border Controls

Maritime Issues: Territorial Waters, Fishing Rights

Nuclear Energy

Mutual Cooperation Treaties (Defense, Military, Cultural, Scientific and Technical)

International Commerce

Taxes, Import Tariffs, Customs Duties

International Transport by air, sea or waterway and roads

Sanitation and Health Issues

Foreign degrees and studies

Use of Force

Divorce-Community property, Adoption and Custody Rights

Voting Rights

Last Wills and Testaments, Inheritance

Jurisdictional Competence, Enforcement of Foreign Judgements

Probation and pre-trial detention

Dual citizenship

Diplomatic Immunity

Official EEC languages

Religious Freedom

El traductor en el proceso de la comunicación bilingüe. Algunas consecuencias pedagógicas

Willy Neunzig y Marisa Presas
Universitat Autònoma de Barcelona

Tradicionalmente en nuestro país los traductores e intérpretes han sido autodidactas, en el sentido de que personas procedentes de diversos campos del saber y con un buen dominio de una o varias lenguas extranjeras han llegado a ser traductores o intérpretes a través de la práctica profesional. Esta constatación no debe entenderse en absoluto como un juicio sobre la valía de los traductores españoles sino como descripción de una situación que, en comparación con otros países de nuestro entorno, ha creado un déficit significativo en dos importantes campos relacionados con la traducción/interpretación: la teoría de la traducción y, como consecuencia, la pedagogía de la traducción. Esto quiere decir que no puede hablarse de una escuela de traductología española, mientras que en cierto modo sí podría hablarse de escuelas de traductología alemana o francesa, por ejemplo las escuelas de Heidelberg y Leipzig o la escuela canadiense. Hasta que se han podido crear departamentos de traducción e interpretación en las universidades donde se imparten las carreras correspondientes, los profesores se organizaban normalmente por sus lenguas de origen, y en lo que se refiere a la teoría de la traducción asumían la tradición de esa lengua. Esperamos que la creación de departamentos de traducción e interpretación favorecerá el debate, el intercambio de ideas entre sus miembros. Con este trabajo no pretendemos sino aportar nuestro grano de arena a ese debate que nos parece tan urgente.

Las reflexiones que exponemos a continuación parten de la corriente traductológica funcional alemana, pero surgen sobre todo de nuestro trabajo como docentes en la Facultad de Traducción e Interpretación, y de nuestra experiencia como traductores.

Antes de entrar en el tema de la pedagogía de la traducción, parecen necesarias unas breves consideraciones de carácter general. El objetivo de la universidad como institución de enseñanza es formar profesionales para la sociedad.

Podríamos describir el proceso de formación de los alumnos como el paso desde un estadio de conocimientos elementales (ya que hay que suponer que en el momento de iniciar la carrera tienen nociones básicas de la materia o materias objeto de su interés) a un estadio que denominaríamos pre-profesional, en el que deberían ser capaces de aplicar los conocimientos y procedimientos adquiridos para dar los primeros pasos en el ejercicio de su profesión.

En este contexto la función de la pedagogía es la de conducir o guiar este proceso de aprendizaje, una función que en el nivel universitario no debería perderse de vista. Si hacemos hincapié en ello es porque a nuestro parecer en la universidad se habla poco de pedagogía, y además se identifica con materias y contenidos, es decir, se reduce a los conocimientos que deben ser transmitidos, mientras se dejan de lado muchas veces los aspectos metodológicos, es decir, cómo deben ser transmitidos esos conocimientos.

En lo que se refiere a la pedagogía de la traducción, nos proponemos mostrar que éste es un problema especialmente delicado debido a los rasgos específicos de la materia que pretendemos *enseñar*. En realidad, no resulta demasiado difícil determinar los conocimientos que debe poseer un traductor, y de hecho los hemos definido en los planes de estudios de nuestras facultades, pero se trata básicamente de conocimientos de materias complementarias, aunque imprescindibles, como lengua, documentación o informática. Ahora bien, lo que define al traductor no son estrictamente los conocimientos de estas materias, sino el dominio de unas habilidades específicas, las que habitualmente se conocen como procedimientos translatorios, y que, desde luego, no deben entenderse como meras técnicas de traducción sino como las partes o fases del proceso global de la traducción, como trataremos de mostrar en este trabajo. A nuestro juicio son precisamente estos procedimientos los que deberían constituir el contenido propio de las asignaturas denominadas en los planes de estudios *Traducción directa*, *Traducción inversa*, *Traducción especializada*, *Traducción literaria*, etc., aplicados, eso sí, a las diferentes modalidades de la traducción.

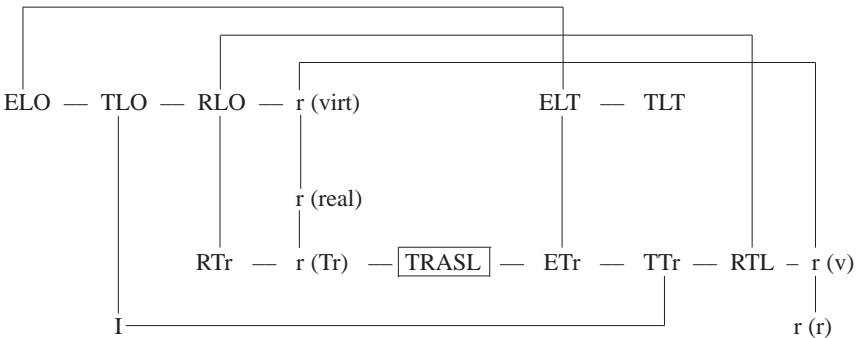
La descripción del proceso y de sus fases, así como la descripción de procedimientos y rutinas inherentes a cada una de las fases o subprocesos es tema de la teoría de la traducción; la pedagogía debe ocuparse de definir cada uno de estos procedimientos como objetivo pedagógico y elaborar la metodología que asegure la adquisición de las habilidades correspondientes por parte de los alumnos, en una progresión adecuada y en los plazos de tiempo previstos en los planes de estudios.

De ahí se desprende que, cuando nos planteamos la necesidad de desarrollar una pedagogía específica de las asignaturas de traducción, tenemos que basarnos en un modelo teórico que sea aplicable a la pedagogía. A continuación trataremos de demostrar que el modelo que cumpliría estos requisitos es

un modelo funcional, basado en el esquema de la comunicación y adaptado a la comunicación bilingüe.

Todo acto de comunicación lingüística es susceptible de experimentar interferencias, fallos o rupturas que pueden ser debidos a causas muy diversas. En un acto de comunicación bilingüe, en el que interviene un mayor número de elementos, se multiplicarán lógicamente las posibles fuentes de fallos. Desde este punto de vista podemos decir que un modelo teórico de la comunicación bilingüe que pretenda ser aplicable a la pedagogía de la traducción deberá ofrecer la posibilidad de sistematizar las hipotéticas fuentes de fallos, con el fin de integrarlas en el proceso pedagógico. En esta misma línea de pensamiento, un modelo teórico de la traducción debería centrarse en la figura del traductor, puesto que es el elemento que realiza la comunicación bilingüe, y en su papel en el proceso comunicativo, todo ello con el fin de que los estudiantes adquieran progresivamente los métodos de trabajo que definen al traductor profesional y aseguran el éxito de la comunicación bilingüe.

En el modelo teórico que postulamos entendemos, pues, la traducción básicamente como un acto de comunicación en el que intervienen los elementos tradicionales del esquema comunicativo, a los que añadiríamos una serie de factores que, a nuestro parecer, constituyen los rasgos específicos de la comunicación bilingüe.



El traductor en el proceso traductorio

Un autor (ELO) produce un mensaje (TLO) destinado a un receptor o grupo de receptores (RLO) de los que espera que entenderán bien su mensaje (r-virt). En este punto de la comunicación se puede dar un fallo, es decir, puede suceder que los receptores no entiendan el mensaje de la forma prevista (r-real). Esta ruptura puede deberse a varias causas, como, por ejemplo, error en la valoración del receptor por parte del emisor, deficiencias en la capacidad de expresión del emisor, deficiencias en la capacidad de comprensión del receptor, etc.

En el momento en que hay que traducir un texto aparece la figura de un receptor especial, el traductor (RTR), que se diferenciará en mayor o menor medida del grupo de los receptores originales. La distancia en este punto del modelo se deberá a factores tan diversos como: conocimiento de la materia, competencia lingüística y terminológica, diferencias culturales, lugar de residencia, etc., cuya importancia variará según el tipo de texto que deba traducir (por ejemplo, en el caso de una traducción científico-técnica, el conocimiento de la materia por parte del traductor determinará que la distancia entre receptor original y traductor sea mayor o menor). Estos factores marcarán una distancia entre la recepción del traductor (r-Tr) y la del lector original. Pero además esta distancia se verá incrementada por el hecho de que el traductor, en su recepción del original, integra *ab initio* su objetivo, la traducción, al intentar acercarse lo más posible a la intención comunicativa del autor. Es decir, el traductor trata de acortar la distancia entre su recepción y la que hemos denominado recepción virtual.

Naturalmente, el papel del traductor no acaba aquí sino que debe actuar también como emisor en la lengua terminal (ETr), y se distanciará de un autor de esa lengua (ELT) por la intervención de factores como: conocimiento de la materia, competencia terminológica, dominio de las capacidades expresivas y de las convenciones lingüísticas propias de cada campo, etc., aunque deberá asumir la tradición (léxico, estilo, convenciones) de ese hipotético emisor. A esto hay que añadir que el traductor se ve condicionado por las características del texto original, así como por las peculiaridades contrastivas del par de lenguas con que trabaja. En su función de emisor tendrá que tener en cuenta la distancia que se da entre los lectores del texto original y los de la traducción, especialmente las distancias culturales, temporales, geográficas, etc. En la práctica profesional, además de las distancias descritas, propias de la comunicación bilingüe, se da una distancia marcada por un agente *externo* que condiciona tanto el proceso como el resultado de la traducción: el impulsor (I) o cliente. No hay que olvidar que normalmente no es el traductor el que toma la iniciativa de traducir un texto, sino que recibe un encargo de un cliente que tiene un objetivo determinado (r-virt) en relación con el receptor o receptores de la lengua terminal (RLT), objetivo que se distancia de la recepción virtual del texto original.

Este modelo teórico nos ha permitido definir las posibles fuentes de fallos en la comunicación bilingüe, que identificamos con las distancias señaladas, así como segmentar el proceso que realiza el traductor en una serie de subprocesos:

- proceso de comunicación monolingüe (código: LO)
- proceso de interpretación analítica
- proceso de transferencia
- proceso de comunicación monolingüe (código: LT)

a los que desde un punto de vista pedagógico podemos asignar grupos de tareas o de procedimientos translatorios:

- procedimientos de aproximación al texto (análisis)
- procedimientos de preparación de la traducción (descodificación)
- procedimientos de preparación del texto terminal (transferencia)
- procedimientos de elaboración del texto terminal (codificación).

Una vez aislados estos subprocesos dentro del esquema global, pueden ser didactizados independientemente unos de los otros. Ello permite, en una primera fase de la formación, establecer una progresión y facilitar la evaluación de los alumnos. Ni que decir tiene que esta segmentación en objetivos didácticos no debe hacer olvidar que los procedimientos que se estudian tienen un único objetivo: la traducción como resultado, y que en el proceso real de la traducción no se presentan como fases netamente diferenciables y sucesivas, ni mucho menos conscientes para el traductor la mayoría de las veces, sino que se trata de un proceso recursivo en el que el traductor va tomando decisiones que condicionan el paso siguiente, pero también los pasos anteriores.

Antes de entrar en la discusión de la progresión pedagógica, hay que detenerse un momento en la caracterización del alumno principiante en traducción. Evidentemente, este alumno no llega a la facultad como una *tabula rasa*, sino que durante sus estudios previos ha adquirido un buen dominio de su lengua materna y ha aprendido una lengua extranjera. En este proceso de aprendizaje ha realizado unos ejercicios que, equívocamente, se denominan *ejercicios de traducción*, pero que en nuestra opinión no son más que ejercicios de léxico, morfología, sintaxis, comprensión o expresión escrita disfrazados de ejercicios de traducción. No entraremos a discutir aquí el valor de este tipo de ejercicios en el proceso de aprendizaje de la lengua, pero sí podemos afirmar que constituyen un lastre para los traductores principiantes. En efecto, en estos casos no se trata de traducción de textos con un objetivo comunicativo, sino que o bien se trata de frases sueltas que con frecuencia contienen modelos de lengua forzados, o bien son textos literarios que sobrepasan la capacidad lingüística del alumno. En todo caso, no hay más receptor real o hipotético que el profesor, se obvian las fases de aproximación e interpretación, así como la fase de elaboración final del texto, y la fase de transferencia se reduce a pura mecánica. Por todo ello el alumno llega a la conclusión de que la traducción no es más que un acto de intercambio entre dos códigos lingüísticos en los niveles léxico y sintáctico. Este método es, por otra parte, el reflejo de lo que comúnmente se entiende por *traducir*, por lo que los alumnos se ven reforzados en su concepción ingenua de lo que será su actividad.

Por todas estas razones, la pedagogía de la traducción no puede consistir en ampliar o profundizar conocimientos y habilidades adquiridos, sino que inicialmente debe dirigirse a modificar el comportamiento translatorio de los

alumnos, es decir, debe extinguir el comportamiento adquirido antes de instaurar el comportamiento deseado: la forma de trabajar del traductor experimentado. Desde este punto de vista nos parece importante hacer hincapié en la necesidad de iniciar la formación de traductores con un periodo de reflexión sobre la situación de comunicación bilingüe, el papel del traductor en esa situación y, por supuesto, sobre el proceso de la traducción.

Puesto que en nuestro modelo consideramos ese proceso dividido en cuatro subprocesos, asignamos a cada uno de ellos capacidades o competencias específicas, pero además establecemos una progresión que, a nuestro juicio, permite asegurar una amplia base de reflexión sobre el proceso de la traducción, todo ello con el fin de que la práctica académica se acerque lo más posible a la práctica profesional.

En su aproximación al texto, y a partir de coordenadas como tema, grado de especialización, tipo de encargo o experiencia previa, el traductor experimentado podrá determinar a grandes rasgos, y de manera casi intuitiva, sus propias distancias en el marco del modelo descrito y obtendrá criterios para decidir si acepta o rechaza el encargo, para estimar el volumen de trabajo que supone directamente (dificultad, presentación) o indirectamente (documentación y consultas), el tiempo que requerirá, y la calidad que presumiblemente alcanzará su traducción. Para la pedagogía de la traducción deben desarrollarse métodos que de alguna manera emulen la actividad del traductor en esta fase de su trabajo. Se trata de procedimientos translatorios que el profesional interioriza progresivamente, por lo que muchas de estas rutinas llegan a ser inconscientes. Denominamos a estos procedimientos translatorios procedimientos periféricos. Ahora bien, estos procedimientos adquieren suma importancia en el estadio de la formación del traductor, ya que se trata de hacerlos conscientes y practicarlos para facilitar su posterior automatización. Metodológicamente, se tratará de guiar al alumno en la formulación de hipótesis relativas a su propia situación (sus distancias) en relación con una amplia gama de simulacros de situaciones de traducción. Esta capacidad de formulación de hipótesis puede ser evaluada mediante preguntas en torno a diversos complejos temáticos ya apuntados: ¿estoy familiarizado con el tema?, ¿dónde puedo obtener información?, ¿tengo acceso a la documentación necesaria?, ¿me puede ayudar algún experto?, ¿quién será el destinatario último de la traducción?, ¿puedo encontrar textos paralelos y la terminología especializada en mi entorno geográfico?, ¿la obra o el autor han sido traducidos previamente?, ¿qué tipo de traducción espera el cliente?

En su preparación de la traducción el profesional buscará una comprensión profunda del contenido del texto, hará el análisis léxico, estilístico, pragmático, etc., elegirá su estrategia global y, si es necesario, buscará la documentación complementaria, todo ello con el fin de dar coherencia a sus decisiones y agilizar su trabajo en el paso siguiente, en la transferencia.

Metodológicamente, habrá que encaminar al alumno en la aplicación de estos procedimientos, también periféricos, a diversas situaciones de traducción. Con ello se pretende que lleguen a cuestionar sistemáticamente su primera comprensión del texto, a realizar un exhaustivo análisis del discurso aplicado a la traducción, a detectar incoherencias en el texto original, a tomar decisiones generales acerca de cómo salvar las distancias culturales, temporales, de conocimientos entre los grupos de receptores del original y los de la traducción, y a ejercitarse en el uso correcto y adecuado de las fuentes documentales, como diccionarios, obras de consulta, fuentes orales, etc. Esta capacidad de inmersión en el texto a traducir se evaluará mediante ejercicios de análisis, reflexión y búsqueda documental que respondan a preguntas como: ¿tengo que respetar el nivel lingüístico del autor?, ¿cómo expresa el autor sus intenciones comunicativas?, ¿qué conocimientos previos se suponen en el lector?, ¿cómo trataré las marcas culturales, las alusiones a la actualidad?, ¿qué tipo de información necesitará el lector de mi traducción para comprender bien el texto?, ¿qué diccionarios utilizaré?, ¿se puede establecer una jerarquía en las fuentes documentales?, ¿cómo trataré los elementos extralingüísticos como gráficos, tablas o ilustraciones?

En su preparación del texto terminal —lo que comúnmente se denomina fase de transferencia— el traductor profesional realizará lo que llamaríamos una traducción en bruto, es decir, aplicará los procedimientos de la traducción adecuados en cada situación translatoria partiendo de las unidades de traducción que va aislando a lo largo de su tarea. Estos son los procedimientos que podríamos llamar nucleares o bien técnicas de la traducción. Su experiencia le permite reconocer inmediatamente los problemas contrastivos más importantes de sus lenguas de trabajo y disponer de un repertorio de posibilidades para establecer una equivalencia entre el texto original y el texto terminal. Basándose en sus reflexiones en torno al texto que ha de traducir, elegirá en cada caso la estrategia que se acerque más a su concepción previa de cómo debería resultar el texto final. En la formación de traductores hay que discutir y practicar los diversos recursos de traducción posibles para solventar un cierto problema contrastivo, los estudiantes tienen que ejercitarse en aplicar las técnicas clásicas de la traducción como son transposición, modulación, adaptación, substitución, calco, préstamo, amplificación, reducción, omisión, notas del traductor, etc. para poder disponer de estas herramientas en el momento de afrontar una situación o unidad de traducción. Esta capacidad de utilizar las técnicas de la traducción se evaluará mediante ejercicios en los que los alumnos determinen las dificultades contrastivas y presenten sus propuestas de solución, argumentando por qué han llegado a un cierto resultado. En esta fase los estudiantes deben poder resolver preguntas como: ¿cómo trataré los topónimos, los nombres propios o de instituciones en este texto concreto?, ¿por qué se necesita una amplificación del texto original y cómo he de

presentarla?, ¿en qué momento y por qué omitiré partes del texto original?, ¿cuáles son las diferencias en las convenciones lingüísticas para el tipo de texto concreto y cómo las reflejaré en la traducción?, ¿dónde presenta deficiencias el texto original y cómo las solventaré? Cuando teóricamente hay diversas posibilidades de traducción, ¿por qué se pueden descartar algunas y otras no podré descartarlas hasta más adelante en el proceso translatatorio?, ¿cómo trataré las citas de otros autores en este texto concreto? Si mi texto original incluye traducciones de otros textos, ¿cómo abordaré el problema en este caso específico?

En la elaboración del texto terminal, el traductor profesional realiza una revisión de su traducción en la que se limita a redondear su texto final desde el punto de vista estilístico —ya ha resuelto la mayor parte de los problemas de traducción en la fase de transferencia—, y a tomar ciertas decisiones relacionadas básicamente con la coherencia y la cohesión del texto terminal que tal vez ha dejado pendientes. Además se ocupará de la presentación, es decir, de dar la forma final a su traducción respetando los deseos del cliente. Desde el punto de vista de la pedagogía de la traducción, esta fase está determinada por ejercicios de unificación del texto y habrá que poner especial énfasis en la homogeneización terminológica, sintáctica y estilística. Por otra parte, aquí también se debería introducir la utilización de los procedimientos de la traducción que podríamos llamar tangenciales, como la presentación adecuada de los trabajos, el uso de la informática aplicada a la traducción o programas de revisión ortográfica o de edición.

En nuestra concepción didáctica, los procedimientos apuntados no se tratan de manera puramente abstracta, es decir, sin contexto, sino que se estudian y debaten a partir de textos concretos. Esto quiere decir que en cada caso pueden realizarse traducciones parciales que permiten abordar y practicar el problema que se focaliza, dejando de lado por el momento los otros muchos problemas de traducción que puede presentar el texto.

Esta segmentación de los problemas que surgen a lo largo del proceso de traducción es, en nuestra opinión, el paso previo y necesario para extinguir el comportamiento que hemos calificado como ingenuo y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar la traducción de textos completos, emulando el trabajo del traductor profesional.

Entonces habrá llegado el momento de introducir ese rasgo básico del proceso de la traducción que es la recursividad: los estudiantes deben asumir que el proceso de la traducción no es lineal sino recursivo, es decir, que un problema que se plantea en un momento determinado del trabajo no puede resolverse *ad hoc*, sino que la solución debe buscarse en una fase previa, y que además la solución que se adopte repercute incluso en el trabajo ya realizado, puesto que puede inducir en un momento dado al replanteamiento de la estrategia global o a la revisión de algunos procedimientos empleados.

BIBLIOGRAFÍA

- AMMANN, M. (1990): *Grundlagen der modernen Translationstheorie - Ein Leitfaden für Studierende*. Heidelberg: Julius Groos.
- BACHMANN, R. (1992): «Übersetzen technischer Fachtexte». *Lebende Sprachen* 4/1992. p. 145-151.
- GÖHRING, H. (1978): «Interkulturelle Kommunikation». En: *Kongreßberichte der 8. Jahrestagung der GAL*. Stuttgart: Olms.
- HÖNIG, H. G.; KUBMAUL, P. (1984): *Strategie der Übersetzung. Ein Leh- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1990): «Das Transfer-Prinzip» En: ARNTZ, R.; THOME, G. (eds.) (1990): *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven; Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr.
- NORD, C. (1988): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos.
- REIB, K.; VERMEER, H. J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

La problemática de los números en la interpretación

Ulrike Oster
Intérprete

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los primeros problemas con que se encuentra el estudiante de interpretación es la transmisión correcta de los números que, incluso de intérpretes expertos, requiere una concentración más alta de lo normal.

En este trabajo, nos hemos propuesto analizar cuáles son las dificultades concretas que supone la aparición de números en la interpretación consecutiva y en la simultánea. Intentamos dar algunos consejos sobre cómo superar el problema o, al menos, cómo atenuarlo o evitarlo.

La mayoría de las obras sobre teoría de la interpretación tratan esta temática con mayor o menor detenimiento. A modo de ejemplo, resumiremos los planteamientos de algunos autores.

Finalmente, buscaremos posibles explicaciones al porqué de esta especial dificultad de algo aparentemente tan simple como el traducir un número de un idioma a otro. Nos basaremos, para ello, en la explicación científica del funcionamiento del cerebro.

2. LOS NÚMEROS EN LA TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN

2.1. *Danika Seleskovitch*

Donde más a fondo se trata este tema es en las obras de Danica Seleskovitch y Marianne Lederer. Estas dos autoras se refieren, sobre todo, a la interpretación consecutiva y a los problemas que plantea la notación de números.

Según Seleskovitch y Lederer, bien se podría pensar que la interpretación de números debería ser algo sencillo, ya que, al contrario de lo que ocurre con otras palabras, éstas sólo tienen un significado, igual en todas las lenguas, que

se puede anotar fácilmente con el correspondiente guarismo. El proceso de la interpretación se limita, pues, a la decodificación de lo que se ha escuchado, la recodificación mediante un símbolo y, finalmente, la decodificación de éste en la lengua de llegada (ejemplo: “cinco” → 5 → *fünf*). Por consiguiente, no es necesaria la transcodificación.

Sin embargo, el contenido semántico de los números es menor que el de otras palabras, por lo que son más difíciles de recordar. Sólo en muy contados casos tienen una connotación especial o un valor semántico adicional (3 ó 7 como números de la suerte, por ejemplo, o el 13 como número de la mala suerte).

Seleskovitch distingue, por un lado, la memoria verbal (*mémoire verbale*), que retiene la imagen acústica de una palabra que se escucha, y, por otro lado, la memoria del sentido (*mémoire du sens*). La primera almacena la información sólo durante algunos segundos. En cuanto se puedan obtener unidades semánticas mediante la combinación de imágenes acústicas, dichas unidades pasan a la memoria del sentido, que retiene la información por más tiempo.

Como los números no tienen un sentido propiamente dicho, no pueden ser almacenados de esta forma automática. Para que esto ocurriera, el intérprete tendría que concentrarse en el número y volver a pensarlo. Ello interferiría en el procesamiento analítico del texto llevado a cabo al mismo tiempo.

Por consiguiente, los números se deben anotar inmediatamente en cualquier caso; aun así, se interrumpe el proceso de la asimilación del sentido. Esto se puede deducir de un experimento con estudiantes de interpretación, a los que se leyó un texto con varios números. El análisis de las notas revela que la toma de notas se volvía más literal al aparecer los números. Sólo un buen rato después recobraba la buena estructuración que había tenido antes de la aparición de los números, lo cual indica una mejor comprensión de lo escuchado en el momento de anotar.

Por otra parte, Seleskovitch sostiene que un único número es más perjudicial para el análisis que toda una serie de ellos. Este fenómeno se debe a que, al haber varias cifras, el intérprete tiene la posibilidad de reaccionar adecuadamente, esto es, redoblar la concentración para anotar correctamente los números y no perder el hilo del discurso.

En lo referente al proceso de aprendizaje de la transmisión correcta de números, Seleskovitch afirma que, al principio, lo importante es captar y transmitir la magnitud aproximada. Refiriéndose a un pasaje de un texto interpretado por un estudiante, elogia la transformación de el 26% en una cuarta parte, el 58% en más de la mitad y 46 de 71 en más de la mitad, también.

Con ello, aboga por no pegarse a la palabra, al menos al empezar, incluso si ello va en detrimento de la exactitud. Esto resulta coherente con lo antedicho, ya que, en los ejemplos, el intérprete demuestra que ha analizado lo

oído y al transformar el mero número 56 en más de la mitad, le da un sentido adicional, que, según el razonamiento de la autora, debería ser más fácil de recordar.

No obstante, nos parece que este proceso de análisis es más difícil que la toma de nota automática de los números. Transformar 46 de 71 en más de la mitad, a mi juicio, requiere una concentración más alta todavía e interfiere, por lo menos, en la misma medida en el análisis de la parte no-numérica del texto.

2.2. *Heinz Matyssek*

Según este autor, los números en la interpretación consecutiva no presentan ninguna dificultad si el intérprete utiliza algún sistema de abreviaturas para ahorrarse, por ejemplo, los ceros en números grandes (ejemplo: 3000 → $\bar{3}$; 3 millones → $\bar{\bar{3}}$; 3 mil millones → $\bar{\bar{\bar{3}}}$).

Además, destaca la importancia de reflejar en las notas la posible información adicional contenida en expresiones como “por lo menos”, “más de”, “hasta”, etc. Para este fin, Matyssek propone que el intérprete se elabore un sistema propio.

2.3. *Jean Hebert*

Herbert sólo se refiere brevemente a esta problemática. También propone la aplicación de algún sistema de notación para ahorrar tiempo.

3. DIFERENTES ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS NÚMEROS

La teoría de la interpretación, por tanto, hace referencia a los problemas generales que surgen a la hora de entender, anotar o transmitir los números. Aquí se tratará, sin embargo, de mostrar cuáles son las dificultades concretas, en especial en la combinación de idiomas español-alemán.

3.1. *La dificultad de entender*

El primer problema es el de entender correctamente. Para entender una palabra cualquiera, no es absolutamente necesario escuchar cada sílaba o incluso cada fonema con exactitud, ya que es posible derivar del contexto la información que falta. En cambio, si el orador no pronuncia con claridad un número, el intérprete no puede deducirlo del contexto y, en este caso, un error de audición puede llevar a un cambio sustancial de la información.

Lo que puede dificultar la cosa más todavía es el hecho de que la mayoría de los oradores prefiere leer los números para no equivocarse, incluso si pronuncia el resto del discurso sin mirar el manuscrito. Esto puede ser la causa de que, de repente, hable más rápido. Especialmente en el caso de la mención de fechas, que resulta larga y molesta, algunos oradores parecen querer dejarla atrás lo más deprisa posible.

Otra dificultad de la audición se da cuando números distintos se parecen mucho entre sí fonéticamente y se confunden con facilidad (ejemplo: sesenta-setenta, *siebzehn-siebzig*).

3.2. Errores del orador

En la inmensa mayoría de los casos, el intérprete no está en condiciones de decidir si el número que acaba de escuchar o que cree haber escuchado es correcto. Por ello, no puede entrar en funcionamiento el mecanismo interior de control que, en otros casos, impide que el intérprete diga tonterías.

No obstante, puede ocurrir que el orador se haya equivocado. Caso que el intérprete se dé cuenta de ello y sepa cuál es el número correcto, se encuentra en el dilema de decidir entre, o bien corregir al orador, o bien reflejar fielmente lo escuchado.

3.3. Las unidades

Una dificultad adicional se plantea cuando se mencionan los números junto con unidades de medida. Cuando se trata, por ejemplo, de temas altamente técnicos, bien es posible que el intérprete no conozca todas las unidades de medida que puedan aparecer. Además, a menudo, sólo se utiliza la abreviatura o la forma inglesa, lo cual es todavía más difícil de reconocer (ejemplo: “tce” = *tons of coal equivalent*). Tener que anotar una sucesión prolongada de números en interpretación consecutiva crea el problema de que, por falta de tiempo, no es posible anotar, junto a cada valor, la unidad correspondiente. A la hora de interpretar, sin embargo, es importante combinarlos correctamente.

Muy raramente aparece un único número. Lo normal es que aparezcan en comparaciones, combinaciones o sucesiones de varios de ellos (un ejemplo de una clase de interpretación, sin que sea el más exagerado: “...la actividad económica tuvo un crecimiento del 3,4% en 1990 —la tasa más alta desde 1978— y la inflación se redujo de un 23% en 1989 a un 19% en 1990. Para 1991 se espera...”). Especialmente en la interpretación simultánea son necesarios, por ello, una alta concentración y un esfuerzo por acortar al máximo el intervalo entre orador e intérprete. Esto significa que el intérprete tiene que incorporar de inmediato los números en su discurso, por lo que se da el peligro de que, mientras se concentra en ellos, olvide cómo había empezado la oración.

3.4. *Diferencias en el sistema numérico*

Una dificultad concreta de la combinación de los idiomas alemán y español reside, por ejemplo, en la diferencia de estructuración de los números de dos cifras. En español se dicen primero las decenas y luego las unidades, mientras que en alemán ocurre al revés.

Incluso si este cambio de orden está ya muy interiorizado por el intérprete y éste traduce automáticamente —y sin pensarlo— “treinta y seis” por *sechsenddreißig*. O, quizá precisamente debido a que no es consciente de que pueda suponer un problema, puede ocurrir que, sin darse cuenta de ello, algunas veces sí que diga *dreiundsechzig*. Y, sin embargo, juraría haber dicho *sechsenddreißig* o haber escuchado “sesenta y tres”.

También las diferencias del sistema a partir de los mil millones pueden crear dificultades. Por ejemplo, requiere concentración y un poco de reflexión traducir “siete mil setecientos millones” por *7,7 Milliarden* o, a la inversa, *eine Billiarde* por “mil billones”.

4. ALGUNAS PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

Es natural que en este campo no exista una solución milagrosa que resuelva todos los problemas a la vez. Lo máximo a que se puede aspirar es a ofrecer una orientación acerca de cómo atenuar los problemas en general, y proponer algunos trucos sobre cómo evitar, o solucionar, algunos aspectos concretos de la problemática.

Un primer paso importante consiste en tomar conciencia de que existen los problemas mencionados y que requieren una mayor concentración. En cuanto aparecen números, el intérprete tiene que aumentar su atención. No obstante, no se debe exagerar la concentración de tal forma que se pierda el resto de la frase. Esta conciencia tampoco debe cultivarse hasta el punto de que el problema se convierta en algo insoluble para uno y la mente se bloquee cada vez que aparezca un número.

Quisiera referirme, primero, a algunas dificultades concretas que se dan tanto en interpretación simultánea como en consecutiva.

4.1. *Diferencias del sistema numérico*

Para traducir correctamente del español al alemán cantidades superiores a mil millones se requiere, ante todo, práctica. Resulta útil, además, tener en cuenta que estos valores aparecen, sobre todo, en macroeconomía. En alemán, en estos casos, se suele hablar de *Milliarden*, aunque sean cantidades inferiores a los mil millones (ejemplo: 500 millones → *0,5 Milliarden*). Por ello,

constituye una ayuda acostumbrarse a poner delante de la coma todo aquello que, en castellano, va delante de la palabra “mil”. Lo que va después, se pone detrás de la coma (ejemplo: “tres mil cuatrocientos millones” → 3,4 *Milliarden*).

También en lo que se refiere a la confusión entre decenas y unidades —un problema que afecta más a la interpretación simultánea— lo importante es tener presente la diferencia entre los sistemas alemán y español. Prueba de la necesidad de esta toma de conciencia es el hecho de que, a menudo, el intérprete advierte su error en estos números aparentemente fáciles sólo cuando realiza el control posterior.

Otra posible ayuda consiste en representar mentalmente la imagen del número escrito o, incluso en simultánea, anotarlo.

4.2. *Redondear*

Por regla general y si el contexto no requiere una exactitud extrema, se puede decir que, hasta cierto punto, es lícito redondear, (ejemplo: “mil ochocientos setenta y cinco millones” → 1,8 *Milliarden*). También es aconsejable hacerlo cuando el intérprete no está muy seguro de haber oído o anotado bien. En estos casos más vale dar un valor aproximado y añadir un “más o menos”, “más de” o algo por el estilo que arriesgarse a equivocarse.

La información adicional contenida en expresiones como “por lo menos”, “a lo sumo”, “casi”, “más de”, etc. reviste casi la misma importancia que el número en sí. Tales expresiones siempre se deben anotar (en consecutiva) o interpretar (en simultánea) inmediatamente.

4.3. *Fechas*

Por un lado, las fechas suponen una especial dificultad para el intérprete por la velocidad con que se suelen pronunciar. Por otro, le ofrecen cierto margen para ganar o rellenar tiempo.

Cuando se trata de nuestro siglo —o sea el siglo xx—, lo cual es el caso más frecuente, el intérprete de simultánea se puede ahorrar las dos primeras cifras de los años y nombrar sólo década y año.

Mientras que en la interpretación simultánea ésta es una solución de emergencia, en consecutiva se aplica siempre. Las notas sólo deben reflejar lo imprescindible (ejemplo: 1743 → 1743, 1943 → ‘43, 1983-85 → 83-5). Al reconstruir el texto mediante sus notas, el intérprete puede optar por volver a añadir el siglo o mantener la forma abreviada.

4.4. *Equívocas por parte del orador*

Los números no sólo causan problemas al intérprete, sino que también el orador se puede equivocar. En la mayoría de los casos, el intérprete no se da

cuenta, siquiera, del error. En casos muy obvios, sin embargo, por ejemplo cuando se trata de alguna fecha muy conocida, tiene que decidir rápidamente entre corregir al orador o transmitir el error.

En interpretación consecutiva no es difícil evitar este dilema, ya que el intérprete puede consultar al orador. En todo caso, esta consulta debería hacerse de forma indirecta, por ejemplo diciendo: “no estoy muy seguro de si he anotado bien esta fecha...”, o algo parecido.

En la interpretación simultánea no se debe corregir al orador, sino transmitir fielmente sus palabras. Sólo en casos muy excepcionales es posible una corrección. Además de que se tiene que tratar de un lapsus obvio, es necesario que el intérprete conozca bien al orador para poder estar seguro de que no ha sido un error intencionado.

4.5. *Aparición masiva de números*

Existen técnicas diferentes en simultánea y en consecutiva para hacer frente a la aparición masiva de números.

En consecutiva supone una gran ayuda apuntar los números uno debajo del otro. De esta forma, se facilita la percepción visual de lo escrito. Esta técnica de apuntar en forma de columna es imprescindible cuando se trata de una enumeración de varias categorías de valores (ejemplo: años: 1988, 1990; valores absolutos: 10 toneladas, 12 toneladas; porcentajes: el 5% de la producción total, el 3,5%, etc.). Así, las unidades sólo se apuntan una vez.

En simultánea es necesario reducir el intervalo entre discurso e interpretación, ya que los números se almacenan en la memoria durante menos tiempo que otras unidades semánticas (véase Seleskovitch). Por otra parte, el *décalage* tampoco debe ser demasiado corto, sobre todo en números elevados y compuestos. Si, por ejemplo, el intérprete escucha “diecinueve mil” y empieza, en alemán, con *neunzehntausend*, dándose cuenta, más tarde, de que se trata de “diecinueve mil millones”, no le queda más remedio que corregirse y transformarlo en *19 Milliarden*.

4.6. *Apuntar en la interpretación simultánea*

Se suele recomendar a los estudiantes apuntar los números inmediatamente, también en simultánea. De esta manera, se ayuda a la mente con una imagen visual de lo escuchado o, incluso, es posible integrar los números en un momento posterior, leyéndolos, cuando la memoria ya los habría olvidado.

Algunos intérpretes aplican esta técnica con mucho éxito; a otros no les sirve de nada, porque la concentración adicional requerida por el hecho de escribir interfiere demasiado en la transmisión del texto.

Resulta muy útil, sin duda, en caso de haber dos intérpretes en la cabina, si uno de ellos está dispuesto a apuntar los números.

5. EL FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO

En lo que se refiere a la neurofisiología, se dan dos fenómenos que pueden ser de interés para el análisis de las causas de nuestro problema.

Por un lado, la memoria se subdivide en varias partes con distintas funciones y distintas formas de almacenamiento de datos. Por otro lado, tiene cierta influencia la lateralidad del cerebro.

El funcionamiento del cerebro ha sido objeto de abundante investigación y parece existir un consenso sobre su funcionamiento fisiológico. En el campo de la psicolingüística, las teorías son más divergentes. Como la neurofisiología no se ha estudiado muy a fondo en relación a la interpretación, nos limitamos a presentar algunas teorías básicas y a sacar de ellas nuestras propias conclusiones sobre la manera en que esto puede afectar a la interpretación de los números.

5.1. *Diferentes tipos de memoria*

Existe un consenso sobre la existencia de varios tipos de memoria. Generalmente se habla de tres: la memoria de tiempo ultracorto, la memoria de tiempo corto y la de tiempo largo.

- En la memoria ultracorta (sensorial, inmediata), la información sólo se conserva unos 750 mseg. La capacidad de almacenamiento es mayor que la de procesamiento, de modo que una parte de la información que llega se olvida en seguida.
- En la memoria de tiempo corto, se codifica la información sin ordenar, procedente de la de tiempo ultracorto, y se obtienen unidades de sentido. La capacidad de almacenamiento depende de una serie de factores (presentación de la información, complejidad, etc.). Los diferentes autores hablan de una capacidad de entre cuatro y diez unidades y una duración de entre unos pocos segundos y veinte minutos. La memoria de tiempo corto puede entrar en contacto con la de tiempo largo, obtener información almacenada en ésta y reconstruir algo que se haya perdido en parte.

Según Klampfl-Lehmann, la memoria de tiempo corto retiene datos durante veinte minutos. Aquéllos que no hayan sido transferidos a la de tiempo largo en ese lapso se borran.

- En la memoria de tiempo largo se almacena permanentemente toda la información recogida por un individuo a lo largo de su vida.

También resulta interesante la teoría de que, para poder entender una información nueva, se debe establecer una relación entre ésta y otros datos almacenados con anterioridad. Si la diferencia entre la información antigua y la nueva es demasiado grande o si no se produce ninguna asociación mental, no tiene lugar la asimilación de la nueva.

Esto podría explicar, en parte, las dificultades en la interpretación de los números. Estos, aparte de su valor cuantitativo, no tienen ningún sentido ni producen asociaciones. Por ello, si el intérprete no hace un esfuerzo por memorizarlos (pensarlos otra vez, como dice Seleskovitch), los tiene que interpretar sólo con la ayuda de la memoria de tiempo corto.

El hecho de que esta memoria no es capaz de procesar toda la información que llega explicaría por qué, de una larga serie de números, el intérprete a veces sólo alcanza a transmitir una parte. No es posible retener todos los detalles de una frase complicada. En un caso normal (sin números), se descarta lo prescindible —la construcción sintáctica, trivialidades, etc.— y se retiene lo esencial: el contenido. Con los números, este procedimiento no es posible, y puede ocurrir que algunos de ellos se olviden.

5.2. *La lateralidad*

El cerebro humano se compone de dos hemisferios con diferentes funciones y habilidades. En una persona diestra, el hemisferio izquierdo se ocupa de todo aquello que tiene que ver con lo lingüístico, lo racional, lo consciente y, también, de cálculos y de los números. El hemisferio derecho, por otro lado, da vida a lo gráfico, lo emocional o lo inconsciente. En una persona zurda, la distribución es al revés.

No se puede sacar, por ello, ninguna conclusión sobre una diferencia entre el procesamiento de la información de tipo lingüístico y la de tipo numérico. Sin embargo, es posible explicar la ayuda que supone el hecho de anotar las cifras en la interpretación simultánea. Como el hemisferio derecho es el que se ocupa de la percepción visual de dibujos (entre los que se podrían contar, en sentido amplio, los guarismos), esto supone un apoyo para el hemisferio izquierdo que es el que más trabaja en la interpretación.

De la misma manera, se puede justificar la recomendación de imaginarse el número tal como se escribiría para evitar el problema de la confusión de decenas y unidades.

BIBLIOGRAFÍA

- CARTELLIERI; ESSER; HARNISCH (1979): «Zu Bedeutung und Aufgaben des Gedächtnisses beim Dolmetschen». A: *Fremdsprachen* 3, 1979.
- HERBERT, J. (1952): *Handbuch für den Dolmetscher*. Genf: Librairie de l'Université.
- HÖRMANN, H. (1981): *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.
- KLAMPFL-LEHMANN (1987): *Der Schlüssel zum besseren Gedächtnis*. München.
- MATYSSEK, H. (1989): *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Teil I*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- ROHRACHER, H. (1967): *Die Arbeitsweise des Gehirns und die psychischen Vorgänge*. München: Johann Ambrosius Barth.
- SELESKOVITCH, D. (1988): *Der Konferenzdolmetscher*. Sprache und Kommunikation. Heidelberg: Groos.
- SELESKOVITCH, D. (1975): *Langage, langues et mémoire*. Paris: Lettres modernes.
- SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. (1989): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles-Luxembourg: Didier Erudition.
- SINZ, R. (1978): *Gehirn und Gedächtnis. Funktion und Leistung des menschlichen Gehirns*. Stuttgart: Fischer Verlag.
- VESTER, F. (1986): *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.

Presentación del grupo de investigación sobre las oraciones modales estereotipadas

Adriana Pintori Olivotto
Universitat Autònoma de Barcelona

En primer lugar, quisiéramos presentar nuestro trabajo actual, puesto que el campo de las oraciones modales ha sido investigado de manera teórica; sin embargo, en la práctica de la traducción, no se ha realizado nunca un estudio de equivalencias entre distintas lenguas, y, mucho menos, como el que pretendemos realizar ahora. Partiendo de la elaboración de una base de datos en castellano y catalán, nos proponemos estudiar las equivalencias con otras dos lenguas afines (italiano y portugués), para pasar luego a idiomas muy distintos de los de origen latino: el árabe, el chino, el japonés y el ruso. Además de crear un diccionario de equivalencias entre las lenguas mencionadas, pretendemos separar las oraciones estudiadas en grupos semánticos, categorías o conceptos, para pasar, finalmente, al índice de frecuencia de las voces más representativas.

Para la realización de este proyecto es imprescindible contar con un soporte informático dotado de sistemas adecuados muy distintos para cada idioma y que nos permita trabajar con cualquier combinación de las lenguas mencionadas, para poderlas relacionar todas simultáneamente.

Nos parece oportuno recordar que el tratamiento informático del árabe requiere programas que escriban de derecha a izquierda; que el tratamiento del japonés necesita un sistema capaz de trabajar de tres maneras distintas para la introducción de las palabras, porque esta lengua utiliza caracteres chinos mezclados con un alfabeto propio e, incluso, a veces, el romano. El chino es un mundo aparte, puesto que cada palabra es un carácter diferente.

Todos los investigadores de este grupo de trabajo son profesores que pertenecen al Departamento de Traducción e Interpretación de esta universidad. Para el grupo de lengua árabe investigan Dolors Cinca y Hesham Abu-Sharar; para el catalán, Carles Castellanos; para el chino, Seán Golden y Minkang Zhou; para el japonés, Mercè Altimir, Minoru Shiraishi y Sigeku

Suzuki; para el portugués, Carme Ferriz y Helena Tanqueiro; para el ruso, Natasha Paños; para el tratamiento informático, Ramon Piquer; para el castellano y el italiano, y como responsable directa del proyecto, yo misma.

En los textos de gramática de las distintas lenguas, casi siempre encontramos un capítulo que se refiere al tema de los tropos y de la metáfora; en un breve apartado, el autor se propone tratar del símil o de la comparación, puesto que, realmente, este tipo de oraciones es despachado en pocas líneas por el gramático al cual interesa sobre todo establecer la diferencia entre metáfora y comparación. Ya para Aristóteles, la metáfora era una figura retórica próxima a la comparación, otra figura retórica que, según algunos estudiosos, es sinónima de la *similitudo*.

La comparación formal pone en relación dos ideas semejantes; tal como ocurre con el tropo, no se produce en los términos empleados ningún cambio de significado; además, encontramos el adverbio “como” que nos indica la presencia de una comparación entre el término inicial y el final, que guardan entre sí una semejanza metafórica.

Este tipo de oraciones, que llamamos “modales estereotipadas”, están fuera de lugar en el uso de un registro de lengua idóneo para tratados didácticos y filosóficos, definiciones, demostraciones científicas, textos legales, etc.; aparecen, sin embargo, en la lengua literaria cuando ésta reproduce el hablar corriente de la gente, puesto que

...lo que mejor traduce la indiosincrasia de un pueblo es el expresarse mediante fórmulas transmitidas de generación en generación, sin que el usuario se interese en saber si emplea algo propio de su época o constituye una herencia ancestral.¹

Muchos autores, como León Bloy² y Fernando Lázaro³ aconsejan rehuir las comparaciones estereotipadas, porque empobrecen el lenguaje y la facultad de expresarse, al limitarlas a un número muy reducido de fórmulas y frases hechas; a pesar de ello, no debemos olvidar que algunos escritores han conseguido efectos verdaderamente sorprendentes con estas oraciones nacidas en el lenguaje popular.

En las comparaciones estereotipadas sinecdóquicas se mezcla la idea del modo con la igualación entre dos términos;⁴ ello dificulta la posibilidad de distinción entre las oraciones adverbiales de modo y las adverbiales comparativas modales.

La mayoría de las veces consisten en unos clichés de valor intensivo, superlativo e hiperbólico que funcionan como unidades semánticas.⁵

La comparación es el estado preliminar de la metáfora en la cual el signo que distingue la comparación, en la mayoría de las lenguas románicas, es la partícula adverbial “como”: esta deriva del latín vulgar *cuomo*, que a su vez deriva de *quomo* y, del latín clásico, *quómodo*. En las lenguas románicas se ha transformado en “como” para el castellano y el portugués, en *com* para el

catalán, en *comme* para el francés, y en *come* para el italiano. Hay que observar que del latín *quam* tenemos la partícula comparativa de la lengua rumana *ca*, mientras que en el retorrománico el elemento de unión entre los dos términos es el adverbio *sco/scu* y, menos frecuentemente, el verbo *semegliar* (parecerse).

Diras sco crappa = duros como piedras

La lengua rusa usa como término de comparación el adverbio *kak*, mientras para el árabe es *ka*, que se junta con el sustantivo posterior o, menos usado, *mezla*; para el chino, del verbo semejar, es *yiyang*, y para el japonés es *yoo da*.

Además de este tipo de comparación formal, hay otro muy utilizado en castellano, en el cual la “cualidad es superior en grado al término de comparación”:

Ser más bueno que el pan

En su mayoría, las expresiones regidas por el adverbio “como” son susceptibles de ser traspuestas al segundo tipo:

Borracho como una cuba

Más borracho que una cuba⁶

Podemos dividir la comparación en dos esferas semánticas: la del término comparado (1) y la del término de la comparación (2), unidas entre sí por la partícula adverbial comparativa. El primero puede ser un adjetivo o un verbo; nosotros, en nuestro estudio, tomaremos en consideración ambas posibilidades. El segundo puede ser un nombre que, en este caso, actúa como un adjetivo:

Tu amiga está como una cabra = loca

o puede ser un adjetivo sustantivado, y actuar como un adverbio:

Trabaja como un negro = mucho (Alcina-Blecua)

En la esfera semántica de lo comparado (1), se encuentra a menudo como término:

1. El cuerpo humano en sus aspectos:

a) físicos, (alto/bajo, gordo/delgado);

alto como una cucaña / bajo como un renacuajo

gordo como un gorrino / delgado como una caña de pescar

b) características personales, (astuto, bueno/malo, fuerte/débil, alegre/triste);

bueno como el pan / malo como la sarna

fuerte como un roble / débil como un guiñapo

2. La escala cromática: (blanco/negro, rojo/azul):

blanco como la cera / negro como el azabache

rojo como un pimiento / azul como el cielo

3. Sensaciones y emociones, (amargo/dulce, reír/llorar, comer/beber, dormir/trabajar):

comer como una lima / beber como un cosaco

dormir como un tronco / trabajar como un burro

Por lo que se refiere a la esfera semántica de lo comparante (2), podemos encontrar elementos del:

1. Reino animal, especialmente,

a) los animales domésticos:

dócil como un cordero / tímido como un conejo

b) otros animales:

valiente como un león / listo como una ardilla

c) insectos:

estrecho como piojo en costura

En estas comparaciones, en las culturas europeas, el perro representa la idea de fidelidad, el cordero la de dulzura y el gallo la de orgullo.

2. Reino vegetal,

a) flores:

fresco como una rosa

b) frutos:

sano como una manzana

c) plantas:

fuerte como un roble

3. Naturaleza y elementos naturales,

a) cielo / tierra:

azul como el cielo

b) sol / estrellas / fenómenos atmosféricos:

claro como el sol / blanco como la nieve

4. Productos alimenticios:

fresco como una lechuga

5. Seres humanos y partes del cuerpo:

contento como un niño con zapatos nuevos

6. Materiales, minerales, metales y piedras preciosas:

limpio como los chorros del oro

7. Elementos religiosos o míticos:

viejo como Matusalén

En nuestro trabajo final pensamos presentar todos los ejemplos hallados en orden alfabético, pero, además, clasificarlos por temas, como podrían ser los colores, o por conceptos (astucia, comida/bebida, rapidez, salud, etc.).

Por el momento podemos partir de una base de datos de 1.200 oraciones comparativas en castellano, de las cuales ya hemos hallado las equivalencias en catalán e italiano. Tal como hemos dicho antes, se trata de expresiones que empiezan con un adjetivo en 730 casos, o con un verbo en 470 casos, lo que representa un 60,8% de adjetivos y un 39,1% de verbos sobre el total.

Entre ellas podemos observar la presencia de 75 comparativas absolutamente iguales en castellano, catalán e italiano, nuestra base de partida, 6,25 %. De ellas, 42 se refieren al adjetivo, o sea, el 3,5%, y 33 al verbo, representando el 2,75%.

De ahí nuestro interés en verificar si esto ocurría también en otra lengua románica como es el portugués, y si los demás idiomas objeto de nuestro estudio se comportaban del mismo modo en situaciones parecidas y universales como los ejemplos que vamos a presentar a continuación y que no son fruto de un factor cultural, sino que son intrínsecos a la realidad cotidiana del ser humano.

En esta ponencia, por falta de tiempo, sólo presentamos algunos ejemplos de los dos grupos. Tal como podremos comprobar examinando estos ejemplos, hay algunos que concuerdan de manera absoluta, no sólo en las lenguas románicas propuestas, sino también en las otras más lejanas. Se trata tan sólo de siete oraciones que representan el 0,58% de la 1.200 halladas hasta ahora.

En los ejemplos que ofrecemos a continuación (Anexo), las letras iniciales corresponden respectivamente a las lenguas estudiadas:

E = castellano

C = catalán

I = italiano

P = portugués

R = ruso

A = árabe

J = japonés

X = chino.

(Debajo de las últimas cuatro lenguas, cuyo alfabeto es diferente del latino, ponemos entre paréntesis la traducción literal.)

NOTAS

1. SÁNCHEZ SERRANO, A. *Modismos latinos y castellanos: comparación y posibles influencias*. Madrid, Universidad Complutense, 1982, p.v. (Introducción).
2. BLOY, L. *Exégèse des lieux communs*. Paris, Mercure de France, 1919, p. .25.
3. LÁZARO, F. *Curso de Lengua Española*. Madrid, Anaya, 1988, p. 165.
4. ALCINA, J.; BLECUA, J. M. *Gramática española*. Barcelona: Ariel, 1975. p. 1057.
5. DUBOIS, J.; EDELINA, F. *Rhetorique générale*. Paris, Larousse, 1970, p. 113.
6. BEINHAUER, W. *El español coloquial*. Madrid, Gredos, 1985.

ANEXO

Ejemplo 1

- E. negro como el carbón
- C. negre com el carbó
- I. nero come il carbone
- P. negro como o carvao
- R. чёрный как уголь
(negro como el carbón)
- A. أسود كالفحم
(negro como el carbón)
- J. 炭のように黒い
(negro como carbón)
- X. 黒得象煤球
(negro como bolas de carbón)

Ejemplo 2

- E. correr como una liebre
- C. córrer com una liebre
- I. correre come una lepre
- P. correr como uma lebre
- R. убежать как заяц (от борзых)
(correr como una liebre)
- A. يركض كالارنب
(correr como la liebre)
- J. 駿馬のように走る
(correr como liebre)
- X. 象兔子一样飞跑起来
(correr como liebre)

Ejemplo 3

- E. frío como el hielo
- C. fred com el gel
- I. freddo come il ghiaccio
- P. frio como o gelo
- R. **холодный как лёд**
(frío como hielo)
- A. **بارد كالثلج، كالجليد**
(frío como el hielo)
- J. 氷のように冷たい
(frío como hielo)
- X. 冷若冰霜 o 冷得象冰一样
(frío como hielo) (frío como hielo y escarcha)

Ejemplo 4

- E. dulce como la miel
- C. dolç com la mel
- I. dolce come il miele
- P. doce como mel
- R. ----- (слаще мёда)
(más dulce que la miel)
- A. **حلو كالعسل**
(dulce como la miel)
- J. 蜜のように甘い
(dulce como miel)
- X. 如蜜一样甜 o 甘之如饴
(dulce como miel) (dulce como maltosa)

Ejemplo 5

- E. gritar como un loco
- C. cridar com un boig
- I. urlare come un matto
- P. gritar como um louco
- R. кричать как сумасшедший
(gritar como un loco)
- A. يصرخ كالمجنون
(gritar como el loco)
- J. 阿鼻叫喚
(gritar como loco)
- X. 发疯似地叫喊
(gritar como loco)

Ejemplo 6

- E. hablar como un loro / una cotorra
- C. xerrar com un loro
- I. parlare come un pappagallo
- P. falar como um papagaio
- R. трещать как сорока
(hablar como cotorra)
- A. يتكلم كالبيغاء
(hablar como el papagallo)
- J. ----- (no se ha encontrado)
- X. 说起话来象鹦鹉学舌
(hablar como loro)

Ejemplo 7

- E. ligero como una pluma
- C. lleuger com una ploma
- I. leggero come una piuma
- P. leve como uma pluma
- R. лёгкий как перышко
(ligero como plumita)
- A. خفيف كالريشة
(ligero como la pluma)
- J. 羽のように軽い
(ligero como pluma)
- X. 轻如鸿毛
(ligero como pluma)

Hay otros ejemplos muy parecidos entre ellos, pero que se distinguen por pequeños detalles (por ejemplo, “callar como un muerto” o “como una tumba”), que no desmienten lo dicho anteriormente. En este caso podemos hablar de trece ejemplos, o sea el 1,08% del total.

Presentamos, a continuación, los trece ejemplos que acabamos de mencionar:

Ejemplo 8

- E. rápido como una centella
- C. ràpid com una centella
- I. rapido come un fulmine
- P. rápido como um raio
- R. быстрый как молния
(rápido como un rayo)
- A. سريع كالشرارة الكهربائية
(rápido como la centella)

- J. 雪のように白い
(blanco como nieve)
- X. 象雪一样白 白如霜
(blanco como la escarcha)

Ejemplo 11

- E. bonito como un sol
- C. bonic com un sol
- I. bello come il sole
- P. bonito como o sol
- R. ----- (no se ha encontrado)
- A. جميل كالتمر
(bonito como la luna)
- J. 花のように美しい
(bonito como pavo real)
- X. 象孔雀那样美丽 美如花
(bonito como flor)

Ejemplo 12

- E. callar como un muerto
- C. callar com un mort
- I. tacere come un morto
- P. calar como um túmulo
- R. нем как могила
(callar como una tumba)
- A. يسكت كالأخرس
(callar como el muerto)

- J. 石のように黙る
(callar como muerto)
- X. 象死人一样不说话
(callar como muerto)

Ejemplo 13

- E. claro como el sol (que nos alumbra)
- C. clar com la llum del dia
- I. chiaro come la luce del sole
- P. claro como o sol
- R. ЯСНО КАК БОЖИЙ ДЕНЬ
(claro como el día de Dios)
- A. واضح كالشمس
(claro como el sol)
- J. 月のように明るい
(claro como luna)
- X. 明洁如月光
(claro como luz lunar)

Ejemplo 14

- E. comer como un cerdo
- C. menjar com un porc
- I. mangiare come un porco
- P. comer como um lao / um porco
- R. ЖРАТЬ КАК СВИНЬЯ
(devorar como un cerdo)
- A. يأكل كالبقرة
(comer como la vaca)

- J. 豚のように食べる
(comer como cerdo)
- X. 狼呑虎咽
(comer como lobo y tigre)

Ejemplo 15

- E. correr como el viento
- C. córrer com el vent
- I. correre come il vento
- P. correr como um vento / um rayo
- R. ----- (no se ha encontrado)
- A. **يركض كالصاروخ**
(correr como el cohete)
- J. 駿馬のように走る
(correr como caballo)
- X. 一阵风似地跑着
(correr como viento)

Ejemplo 16

- E. dormir como un lirón
- C. dormir com un lliró
- I. dormire come un ghiro
- P. dormir como uma pedra
- R. **спать как сурок**
(dormir como marmota)
- A. **ينام كالميت**
(dormir como el muerto)

J. 死んだように眠る
(dormir como muerto)

X. 睡得象只死猪
(dormir como cerdo)

Ejemplo 17

E. estar como un rey

C. estar com un rei

I. stare come un re

P. viver como um rei

R. ЖИТЬ ПО-ЦАРСКИ о (КАК СЫР В МАСЛЕ КАТАТЬСЯ)
(vivir al estilo rey) (estar como queso en aceite)

A. يعيش كالملك
(vivir como el rey)

J. 王者のように振る舞
(vivir como rey)

X. 过着神仙般的日子
(vivir como genio)

Ejemplo 18

E. morir como moscas

C. morir com mosques

I. morire come le mosche

P. morrer como tordos

R. мрут как мухи
(morir como moscas)

A. ----- (no se ha encontrado)

J. ----- (no se ha encontrado)

X. 死人如蚁
(morir como hormigas)

Ejemplo 19

E. negro como ala de cuervo

C. negre com l'ala de corb

I. nero come l'ala di un corvo

P. negro como o carvao

R. чёрный как вороново крыло
(negro como ala de cuervo)

A. ----- (no se ha encontrado)

J. 墨のように黒い
(negro como tinta)

X. 象墨一样黑
(negro como tinta china)

Ejemplo 20

E. parecerse como dos gotas de agua

C. assemblar-se com dues gotes d'aigua

I. assomigliarsi come due gocce d'acqua

P. parece-se como um par de vasos

R. БЫТЬ ПОХОЖИМ как две капли воды
(ser parecido como dos gotas de agua)

A. يتشابهان كالتوأم
(parecerse como los gemelos)

- J. 瓜二つ
(parecerse como dos calabacines)
- X. 象一个模子里刻出来的
(parecerse como si saliera del mismo molde)

Como hecho cultural podemos observar que la idea de belleza que los europeos atribuimos al sol es representada para los árabes, chinos y japoneses por la luna. Así mismo, la idea de comer mucho, que nosotros podemos expresar a través de un animal como el cerdo, en la cultura china es representada también por un animal, pero bajo el aspecto del lobo, ya que el cerdo es sólo símbolo de pereza.

De esta pequeña muestra podemos deducir que, por lo que se refiere a situaciones básicas de la vida cotidiana, los distintos hechos culturales y la lejanía entre un país y otro no influyen en determinados esquemas mentales de unos pueblos que tienden a representar la realidad de manera parecida.

El árabe: pluralidad de registros y traducción. Aproximación didáctica

Nicolás Roser Nebot
Universidad de Málaga

En cualquier presentación de un objeto docente propuesto, es imprescindible crear un marco psicológico en el que se pueda desenvolver, con comodidad y en etapas sucesivas, el proceso de adquisición de los componentes materiales de ese mismo objeto. El dibujo de este *ámbito de aplicación y/o experimentación* se reviste de mayor protagonismo cuando el objeto por enseñar lo constituye ese conglomerado lingüístico/comunicativo que es la lengua (entendida siempre como lenguaje verbal, como oralidad; tanto en la competencia como en la actuación). Y si descendemos aún más en el detalle, construir un armazón, un eje de coordenadas, en el que ir distribuyendo, en sus redes de relación, los datos mínimos pertinentes con los que funciona un idioma; dicha construcción exige su presencia, por sí misma, en una progresión paralela a la distancia de esquemas mentales que se da entre dos códigos comunicativos de lo que, hasta ahora, se ha etiquetado como “lenguas naturales”.

Estamos hablando, claro está, de la situación lingüística que sucede cuando nos hallamos en el intento de conseguir desenvolvemos dentro de los módulos de expresión y comunicación de una segunda lengua (segunda con respecto a una primera *vernácula*). En el caso de individuos adultos, ejercitarse en aprender una lengua no ofrece muchos puntos de comparación con ese mismo proceso en la niñez, o con la iniciación verbal en la comunidad idiomática de procedencia; si bien esa comparación, entre el modelo de adopción de la verbalidad en la niñez y el que se registra en la etapa adulta, puede aportar ciertos resortes pedagógicos de apoyo, quizá más por sugestión que por funcionamiento intrínseco. Situaciones de plurilingüismo social no es el tema que se pretende comentar aquí, aunque algunas de sus cuestiones no le sean, como es obvio, ajenas.

La coyuntura que nos interesa viene prescrita por el individuo adulto, o grupo de ellos, que busca el acceso a un universo mental-verbal distinto al que

intuye y utiliza de modo habitual en sus actos comunicativos y de reflexión interna, y que puede configurarse en uno o más códigos idiomáticos. Se añade a esto su integración en una institución de enseñanza que debe atenerse a unos límites espacio-temporales y a unos objetivos por alcanzar. Estos factores, límites y objetivos, fijan la distribución y administración de las estrategias de aprendizaje. A partir de este punto, no nos es posible generalizar más, pues ya los caracteres concretos de un idioma determinado imponen su propia realidad lingüística a la hora de describirlos y de transformarlos en accesibles para quienes, en un principio, dichos caracteres no poseen carga significativa alguna. Es de todos sabido que cada código idiomático responde a unas necesidades de comunicación propias de cada comunidad, sin que las soluciones particulares anulen por completo las soluciones generales, o que se puedan generalizar, en un análisis de lingüística comparada. La única pieza que se precisa ahora, en esta pequeña transposición taxonómica de la docencia de segundas lenguas, es el nombre del sistema verbal que se va a enseñar/aprender. En nuestras circunstancias, es el árabe.

Tanto en el tiempo de nuestro aprendizaje del árabe, en la universidad y en institutos nacionales y extranjeros especializados en su enseñanza, como en el corto período en que se nos ha permitido impartir su docencia, en un departamento universitario, apenas nos hemos topado con exposiciones de lo que hemos llamado *ámbito psicológico de actuación y/o experimentación del árabe*. La razón de ello estriba en que cualquier idioma se entiende como conjunto de técnicas de expresión que hay que interiorizar de modo teórico-práctico para ser utilizadas mecánicamente, y a la mayor velocidad posible, en el momento del intercambio comunicativo que impone, por necesidad, el uso de esa lengua particular. Y ello no sólo en el plano oral, sino también, y en el árabe con mayor insistencia, en el reconocimiento de los signos escritos y en las creaciones gráficas en esa lengua. Este planteamiento mecanicista en la concepción global de la enseñanza del árabe no impide, únicamente, un avance exponencial y armonioso en el conocimiento de esta lengua, sino que retrasa, en mucho, un manejo satisfactorio en las cuatro habilidades (comprender, expresarse, leer, escribir). Y aclaramos aquí que es el enfoque mecanicista de la enseñanza lo que no nos agrada y no la utilización de ejercicios que mejoran la mecánica de uso y la familiarización con los esquemas lingüísticos del árabe y que, en algunas etapas del aprendizaje, consideramos imprescindibles, cuando no recomendables.

Pero la inexistencia de formatos de presentación de la lengua árabe, en especial para los principiantes, no quita que exista una *mitología* en torno a las realidades en las que el árabe manifiesta su vida; y que los episodios de esta *mitología* aparezcan aquí y allá, entre clase y clase, entre tema y tema gramatical. Y el motivo de ser de una tal *mitología* va ligado al hecho anterior de la perspectiva mecánico-utilitarista, en la que se piensa cuando se

discute sobre algún aspecto del árabe como material de enseñanza. Hasta ahora, en los estudios filológicos o histórico-sociales, el árabe constituye un medio a través del cual alcanzar un fin, ya sea éste literario, histórico, religioso, sociológico... La producción resultante ha ido siempre encaminada más a la disección de cuerpos y objetos culturales muertos, que al aprovechamiento de los conocimientos descubiertos en la investigación en árabe, vertiéndolos en creaciones originales, certificadoras de lo positivo de la fecundación mutua entre civilizaciones. Aun contando con que la labor predominante en estos se ha centrado en la traducción de productos de civilización árabe, los mismos métodos empleados en ella se han resentido del enfoque preliminar, hasta cierto punto extralingüístico, del que estas investigaciones eran, y en ocasiones siguen siendo, subsidiarias. En muy escasas ocasiones, por no decir nulas, el árabe se suscribe en un campo de análisis predominantemente lingüístico. Prueba de ello es la carencia hiriente de material pedagógico de este idioma que sea adecuado, tanto a la idiosincrasia lingüística de los hispanohablantes, catalanohablantes, o hablantes de otras lenguas del espacio socio-político peninsular, como a los contenidos que reclama su instrucción en ella.

Aun ahora, en las tareas desplegadas bajo el palio de la lingüística aplicada, no es menor la necesidad de incrementar esfuerzos en pos de un análisis semiótico-verbal del árabe, a lo ancho y largo de sus realizaciones productivas. Y de ello hay ciertos indicios cuanto que la atención a *fenómenos dialectales* del árabe ha abierto la puerta, más aún de lo que estaba, a la comprensión de estos fenómenos, en los límites de su esencia lingüística. Todo ello puede proporcionar en su captación, descripción y aplicación de elementos significativos, una oportunidad preciosa para dar un salto cualitativo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje del árabe, y en el traslado desde, y hacia, su sistema de semiótica gramatical, en las labores de traducción e interpretación. Al mismo tiempo, esa atención a *dialectalismos* vuelve a renovar algunos puntos de la *mitología docente* alrededor del árabe. No es nuestro parecer que esta *mitología* sea adecuada para el esbozo de un andamiaje psicológico que coloque al alumno de árabe en un posición cómoda y operativa para reconocer, radicar y desarrollar las tandas sucesivas provenientes de un adiestramiento progresivo en esta lengua.

Más tarde o más temprano, quien decidió internarse en la entidad lingüística del árabe descubre su vivencia diglósica (diglosia: convivencia paralela de dos lenguas, con desigual fortuna en la preeminencia de una y otra, según grupos sociales, individuos y situaciones de trueque verbal). Es decir, una lengua, o variedades de esa lengua, usada sólo en el instante de la comunicación oral, en el coloquio, en los intercambios que propone la cotidianidad social; y otra, acotada por las grafías impresas o manuscritas, aun contando con el aspecto de su declamación oral. Esta diglosia se ve como algo en cierto modo

traumatizante y predeterminado por la rareza y el exotismo de una lengua como el árabe. De ahí el desánimo de algunos estudiantes en uno de los recodos de la senda del aprendizaje, y su confusión ante un hecho así; y más aún cuando quien dirige su itinerario se reafirma en la fatalidad de una tal coyuntura. Y si bien la apreciación de la diglosia en el árabe no es desacertada en un principio, las conclusiones que de ella pueden extraerse son susceptibles de caer a veces en una distorsión de lo que realmente sucede.

La diglosia en el árabe no existe sino en aquellos hablantes que, como nosotros, desembarcan en él tras un viaje por otras lenguas, materna o de posterior adquisición. Y si la convivencia con el árabe se extiende y acentúa hasta alcanzar una frecuencia muy alta (caso de la residencia prolongada o definitiva en un país arabófono, por ejemplo), la sensación diglósica puede extinguirse o disminuir hasta un mínimo apenas perceptible. Sin embargo, los árabohablantes no se ven afectados por esa impresión de dicotomía o pluri-formidad de registros lingüísticos en sus actuaciones de semiótica verbal.

Es verdad que el árabe, en su verificación positiva, presenta amplias y múltiples bandas de realizaciones verbales en variedades o variantes geográficas y sociológicas. Pero ése es el estado ordinario y más frecuente en las lenguas naturales. La relativa homogeneidad del castellano/español, o del inglés, no debe hacernos olvidar este dato. La fluctuación de los elementos lingüísticos y sus relaciones, por mor de la geografía o la trama social, también acontece en el italiano, el griego, el chino e, incluso, el francés y el alemán. Y en ninguna de estas lenguas, a la hora de exponerlas, se cargan las tintas en la relativa disgregación lingüística que habita en sus dominios.

Por otra parte, la diglosia o la fragmentación del habla árabe, en variedades de distinta índole, no afecta, en un primer momento, en el análisis de sus paradigmas en el ámbito de la lengua. Entendemos aquí la lengua y el habla en equivalencia con el sentido que confiere Saussure a su *langue* y *parole*. Es un fenómeno que incumbe a los hablantes del árabe, y no a quienes se adhieren a él como usuarios suyos en encuentros comunicativos. Éstos no pueden pretender, y mucho menos en los primeros períodos de formación, llegar a comportarse como un hablante nativo árabe, ya que su propia concepción de la lengua, dado el diferente medio de acceso a ella, ha de ser forzosamente divergente. También la intención y los objetivos difieren en el nativo y en el hablante *adscrito*. La comunicación en el interior de una esfera árabe señala la metas de este último, en tanto que el primero desarrolla su personalidad lingüística específica a través del árabe. No hay por qué mezclar actitudes diametralmente diferenciadas ante el hecho lingüístico único del idioma árabe.

Como la intencionalidad comunicativa resulta preeminente en el proceso de aprendizaje del árabe para los no arabohablantes, el método de introducción a la lengua deberá tender a facilitarla, incluso en la transmisión teórica

de los materiales. Por este motivo, aun indicando y ejemplificando la estratificación de registros lingüísticos establecida en el árabe, habrá que definir, de manera clara y explícita, los constituyentes del registro, lengua o variedad en el árabe que sirve a este interés de comprender y hacerse comprender. Dicho registro, lengua o variedad es el árabe *más elocuente* (*al-'arabiyya al-fusha*) cualquiera que sea el nivel alcanzado en la actuación con él; ya sea oral o grafemáticamente. Un usuario nativo del árabe, como es bien sabido, no restringe sus actos de habla a este módulo de la lengua; y utiliza otros según la configuración de los actos lingüísticos en los que participa. Pero ello no define la situación del arabófono *muta'arrib* (arabizado), ni tampoco se le exige tal cosa por parte de los usuarios nativos o de los docentes. Es más, cualquier hablante del árabe se extrañará de que un no árabe emplee otro registro que no sea el *fusha* con cierta desenvoltura, sin que sea capaz de, al menos, entender enunciados en la *lengua* árabe *fusha*.

En la conciencia lingüística de los árabes, alguien merece el calificativo de culto cuando obtiene un dominio satisfactorio de los recursos lingüísticos que presenta la variedad *fusha*. Esa misma conciencia exige a los no árabes, que se arabicen lingüísticamente, gozar de una destreza similar. El grado de exigencia aumenta aún más si se trata de un traductor, un intérprete o un profesor de lengua árabe. Hablando de ello, habría que hacer notar que el conocimiento del árabe de la mayoría de personas que, en nuestro país y en otros, ocupan estas categorías profesionales, podría equipararse, en el caso de una muy buena preparación, al que posee un bachiller árabe; pero se mide, ese conocimiento, con dificultad seria ante la preparación de un licenciado árabe en su propia lengua. Aunque tampoco se tiene que imponer a los primeros una graduación tan elevada, con tal que cumplan su cometido con dignidad y eficacia.

En el imaginario que los árabes adjudican a su propia lengua, está la constatación de que todos ellos, además de los miembros de las poblaciones no arabófonas que habitan entre los árabes (bereberes, kurdos...), consideran que el culmen de su perfección, en lo referente a cultura personal y su yo distintivo entre los componentes del grupo, han de buscarlo en la potenciación de su competencia en el registro *fusha* de la lengua árabe. El cambio o utilización de otros registros, en razón del paso de un entorno comunicativo a otro, social o geográfico, no supone ningún esfuerzo adicional al arabohablante que conoce el *fusha*. Tampoco lo es para el individuo arabizado, si tiene claramente aprendidos los compuestos del *fusha* y sus funciones. En este sentido, la tendencia observada desde la generalización de la enseñanza pública en los países árabes y la presencia, cada vez más totalizadora, de los medios de comunicación en esta lengua en la comunidad arabófona, permitiría predecir, con la debida cautela y a medio plazo, un resultado cercano, aunque con matices distintos, al griego. En esta lengua, la homogeneización entre sus diversos

registros, con una antigüedad oficial de veinte años (1974), ha venido definida por la sustitución de la lengua literaria (*kazarevusa*) por el registro oral (*demotiki*) en todas las manifestaciones verbales, orales o escritas. En árabe, la *luga al-'ajbar* (lengua de las noticias-medios de comunicación), sin detenernos en lo diverso de su cristalización práctica, parece erigirse en un compromiso de estandarización entre el *fusha* y los demás registros. Al menos, ésa es la propensión que se comprueba en los actos de comunicación interárabes, cuando los emisores-destinatarios son usuarios habituales de registros árabes distanciados geográfica o socialmente. En la observación de esos mismos actos, es posible constatar cómo la indudable estratificación de los registros del árabe corre paralela a una estratificación de los temas, con posibilidad de ser abordados en cada intercambio verbal. El paso de un registro a otro depende, de modo directamente proporcional, a la complejidad del asunto que, en ese momento, se esté debatiendo. A mayor complejidad, mayor presencia del *fusha*. A mayor simplicidad, mayor operancia de registros sociolingüísticos más o menos desmarcados del *fusha*. Tampoco ha de perderse de vista, en este ángulo de reflexión, el papel del árabe como *lingua franca* entre los estudios musulmanes no árabes que no ha sufrido ninguna merma, más bien lo contrario, desde la primera arabización, originada por la expansión que tuvo lugar en los orígenes del Islam. La predilección por el *fusha* forma, también, uno de los valores propuestos por las corrientes de renovación que tienen lugar en el pensamiento islámico y en los grupos sociopolíticos que asumen esa renovación. Todo ello hace que el *fusha* no se sienta como algo extraño en la vida lingüística árabe, sino como un fenómeno natural en ella. Creemos que debería ser presentado, en el caso de su docencia a no arabófonos, con la misma naturalidad.

El conjunto de las consideraciones precedentes se presta a ser usado como descripción transportadora al entorno lingüístico que acoge a la lengua árabe. Pero es preciso centrarse, ahora, en cómo transmitir al novel, que se adentra en la arabización de su competencia comunicativa, una imagen equilibrada de sus objetivos, sus posibilidades, oportunidades, medios y etapas en la consecución de esa arabización. El valor pedagógico de ello, como ya se ha dicho, se halla en la misma escala que las unidades materiales que conforman el conocimiento del árabe. La simple acumulación de esas unidades en la memoria no conducen, de modo determinante, a una formación competente en lengua árabe. Por el contrario, la coordinación acertada de esas mismas unidades, aun cuando su cantidad es mínima, garantiza, en un porcentaje muy elevado, el acierto o fortuna de la intencionalidad que suscitó el acto comunicativo en árabe.

Aparte de esto, el perfil de estudiante de árabe que es objeto de nuestra atención, nos lo reporta su aspiración a convertirse en un traductor o intérprete de árabe. La docencia de una lengua adquirida en segunda vuelta es siempre

el recurso último de explotación de esta clase de utillaje profesional. Algunos de mis compañeros, docentes del árabe, no aceptarían la inclusión de la profesión de intérprete en los trabajos de versión directa o inversa que tiene como materia al árabe. Ello es así porque opinan que la lengua árabe *fusha* no existe más allá de sus manifestaciones textuales. Es ilógico, por tanto, plantear la perspectiva de su utilización en actos de habla que, de acuerdo a sus ideas, son irreales, lo cual es verdadero en algunos tipos de actos de habla (por ejemplo, la compra de víveres en un mercado popular de abastos o el coloquio entre los miembros del grupo familiar), donde se ponen en práctica otras variedades del árabe de modo acostumbrado; pero no abarca, como se ha visto antes, todo el espectro de actualizaciones de la competencia lingüística del nativo árabe, quien aprovecha el *fusha* en múltiples y repetidas ocasiones cada día. Por supuesto, en el caso de un individuo arabizado, la frecuencia del uso del *fusha* es mucho más alta.

El objetivo primordial que orienta la adquisición de una segunda lengua reside en el deseo de penetrar en los entresijos de sus producciones culturales o de civilización. Estas producciones, en lo que se vienen llamando *lenguas de cultura*, lo son, en términos generales pero no absolutos, en una variedad lingüística acuñada como otorgante de *status socio-cultural*. Las culturas ágrafas constituyen la excepción a esta norma. Los estudios de los fenómenos dialectales, o de variación de registros lingüísticos, dirigen sus análisis hacia conclusiones de tipo sociológico o antropológico. Pero estos enfoques no son los predominantes en las tareas de traducción e interpretación.

La *lengua de cultura*, en el contexto del árabe, es el *fusha*. En el caso de la traducción, no existe discusión ninguna en admitir que, al ser el *fusha* el único medio de expresión escrita resulte, obviamente, el objeto singular de estudio para los que se inician en el árabe. Ello no nos separa de la perspectiva tradicional en la enseñanza del árabe. Sólo que, en nuestra concepción y en la realidad, las manifestaciones textuales del *fusha* no agotan la capacidad de actuación con el mismo.

La interpretación, en su calidad de acto de habla, abre un margen a la polémica. No hay discrepancia cuando la visionamos en el ámbito de una conferencia, un discurso, una alocución oficial improvisada o no, una intervención televisiva o en las ondas de la radio... En todas estas situaciones, el *fusha* seguirá presidiendo el acto comunicativo; no por deseo personal alguno, sino porque las convenciones sociales árabes así lo disponen. Únicamente, si el acto de comunicación se produce con la participación de un emisor/destinatario árabe que, por causas diversas, desconoce el registro *fusha* del árabe (en una aduana, oficina de inmigración, juzgados), la regla precedente se ve quebrantada. Cuando una coyuntura así se verifica, los registros coloquiales toman las posiciones del *fusha* sin otra alternativa. Ahora bien, la adquisición de una capacidad de actuación lingüística en variedades árabes

que discrepan del *fusha* requiere, en los hablantes arabizados, el logro previo de una competencia, también lingüística, en el *fusha*... Del mismo modo, esta competencia es necesaria en el arabófono nativo, si se ve obligado a expresarse en un registro árabe no *fusha* que no es aquél en que, de modo habitual, efectúa sus contactos lingüísticos.

Conseguir tal competencia, tanto en arabófonos nativos como en arabizados, no conlleva una sobrecarga excesiva, ni en tiempo ni en esfuerzo. Pero estos dos factores, tiempo y esfuerzo, varían sus dimensiones en ambos casos, es decir, nativos y adscritos. En relación a los primeros (se trata siempre de personas educadas), procurarse la facultad de traslado rápido de un estrato lingüístico árabe a otro no exige sino algunos días. Cuando el interesado en el disfrute de tal virtualidad es el *muta'arrib*, el período de adquisición de esta habilidad fluctúa entre varios meses (tres por término medio) y medio año (siempre que demuestre una excelente competencia en el *fusha*). En cualquiera de los casos posibles, las marcas discretas particulares de cada registro ayudarán o complicarán el proceso de adquisición. También en los dos casos, arabizante y arabizado, el punto de partida y de referencia para la ejecución de las transformaciones necesarias en los materiales lingüísticos utilizados continuará siendo el *fusha* en alguna de sus manifestaciones, desde la *luga al-'ajbar* hasta enunciados de mayor complicación formal.

Queda claro, al menos para nosotros, que, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje del árabe, el registro que denominamos *fusha* constituirá la materia de trabajo. El material *fusha* deberá incluir, forzosamente, textos y discursos —enunciados verbales, orales o escritos— representativos y pertenecientes al conjunto global de sus estilos o estadios, ya sea en *luga al-'ajbar* o en las varias clases de creación literaria, producciones que son, todas, del registro *fusha*. Esta conjugación de estratos diferentes, en los materiales de enseñanza del *fusha*, nos parece insustituible, puesto que la *luga al-'ajbar* contiene una proporción, no desdeñable, de sintaxis y vocabulario de calco procedente del inglés y/o francés de las agencias de noticias. Por este motivo, hace falta un complemento amplificador del conocimiento del *fusha* por medio del manejo de obras literarias de más elaborada substancia lingüística. Ello permitirá, además, adquirir cierto bagaje de cultura individual árabe que alentará, aún más, al neófito en el despliegue de sus aptitudes en el idioma árabe.

El empleo de estos materiales *fusha*, en la traducción y en la interpretación, no va encaminado a recrear un hablante nativo en una segunda lengua, sino a la capacitación para intervenir como emisor-destinatario en actos lingüísticos de intencionalidad comunicativa en esa segunda lengua. La ilusión por convertirse en nativo, o la desilusión por la imposibilidad de serlo, debería ser una preocupación exclusiva de los espías que quieran llevar a término operaciones, propias de su condición, en los países árabes o entre

grupos arabófonos. La maestría en una segunda lengua no tiene por qué igualar los logros en una primera, si alcanza un nivel aceptable.

Tanto en las tareas de traducción como de interpretación, es necesario que los enunciados mantengan un carácter de oralidad, ya que, de esta manera, aparte de resultar un recurso inopinadamente eficaz para la asimilación de estructuras lingüísticas, asientan los prolegómenos de futuras participaciones en actos de habla, en *fusha* o en otros registros. Esto no es problema, dada la cantidad de materia —enunciados lingüísticos— que, diariamente, ofrecen las emisoras internacionales en árabe y que se prestan a variadas aplicaciones pedagógicas en todas las fases del aprendizaje. La educación y refuerzo de una memoria auditiva tiene una importancia decisiva en la aprehensión de una lengua como el árabe.

La adopción de otros registros y la complementación con ellos del *fusha* sería, en el actual estado de cosas, muy interesante como materia de *masters* y estudios de postgrado. De todas formas habrá que volver con más detalle, y en otras ocasiones, al planteamiento de la didáctica del árabe.

Cómo evaluar la competencia traductora. Varias propuestas

Carmen Valero Garcés
Universidad de Alcalá de Henares

El concepto de “buen traductor” es inherente a cualquier discusión en el campo de los estudios de traducción. Los formadores de traductores deben creer en ciertas características implícitas que tipifican a dicho profesional, de acuerdo con las cuales diseñan sus programas, seleccionan tipos de textos y materiales y aplican los procedimientos evaluativos que consideran apropiados. La primera pregunta que surge es qué debe saber y qué destrezas debe desarrollar y dominar el futuro traductor para poder traducir. De este modo se plantea el debate sobre la competencia del traductor y el modo de adquirir dicha cualidad.

El traductor, como comunicador que es, deberá poseer el conocimiento y las cualidades propias de éste. De ahí que los programas deban, necesariamente, incluir la búsqueda e integración entre el conocimiento lingüístico de las dos lenguas y el conocimiento general y específico del área y de la cultura de ambos sistemas. A ello hay que añadir el desarrollo de cualidades que le permitan descodificar el mensaje en la lengua de partida, a través de la lectura y determinados tipos de ejercicios, así como el modo de codificar el mensaje en la lengua de llegada, para lo cual deberá desarrollar también cualidades que le permitan escribir en la nueva lengua. Una vez diseñado el programa, el instructor se enfrenta a la cuestión de cómo evaluar el conocimiento y la competencia de los futuros traductores.

El propósito de este artículo es, en primer lugar, identificar las variables que constituyen la capacidad de traducir, para, a continuación, proporcionar unas líneas de evaluación de la competencia del futuro traductor en la enseñanza de dicha disciplina.

Comencemos diciendo que la traducción es una de las actividades más antiguas y necesarias de nuestro mundo. Es un canal de comunicación entre personas de diferentes lenguas y, a menudo, diferentes culturas. Ello indica

que la traducción debe ser una actividad fundamentalmente comunicativa, de ahí que el futuro traductor, además del conocimiento del sistema de la lengua, tendrá que dominar otras destrezas que van más allá de las cuatro destrezas que tradicionalmente se reconocen en la enseñanza de una segunda lengua (*reading, writing, listening and speaking*). Ya Lado (1961: 32 s.) reconocía que la traducción es una destreza más que habría que tener en cuenta a la hora de enseñarla y evaluarla. Es interesante copiar sus palabras porque han sido utilizadas con frecuencia y no siempre con justicia. Veamos lo que nos dice:

The ability to translate is a special skill. People who speak a foreign language well are not necessarily those who translate most effectively, although there is a correlation between knowledge of the foreign language and the capacity to translate. Some whose control of a foreign language is defective are nevertheless able to translate written material at considerable speed and reasonably well. Whether these differences are the result of the kind of training they received in learning the foreign language or whether they are the result of different native ability is irrelevant at this point. The fact remains that ability to translate shows wide differences with ability to speak, understand, read and write.

Y más adelante comenta:

The ability to translate well is an art. It requires special talent and special training. Translation is a highly complex skill of its own and will usually introduce problems as well as solve them in testing other linguistic skills (1961: 261).

Dicho aspecto será corroborado más tarde por Heaton (1975: 187) que rechaza la traducción como un test válido para probar el dominio de la L2. Sin embargo, si consideramos la traducción como una asignatura con total independencia, no podemos olvidar el aspecto de la evaluación. Resulta difícil establecer modelos a seguir, pero los exámenes son esenciales para comprobar no sólo los conocimientos adquiridos por los alumnos, sino también la eficacia del método de enseñanza del profesor, y, además, porque nuestros sistemas educativos exigen un modo de certificación basada en los exámenes. Son, pues, varias las razones para usar tests de evaluación. Pero, ¿qué tipos de tests?

Comencemos diciendo que hay una falta de información concreta sobre los criterios utilizados en la evaluación de la traducción considerada como asignatura por parte de aquellos que se dedican a la formación de futuros profesionales. Los modelos que existen tienden a evaluar traducciones ya hechas y se olvidan de los errores lingüísticos que se producen en las aulas (House 1977). La lingüística tampoco ha proporcionado un acercamiento viable al problema que nos permita establecer una distinción entre errores menores, mayores o inaceptables. La tendencia es restar puntos por cada error con el fin de obtener una puntuación final. Pero, si adoptamos el punto de vista de un evaluador, podemos ver que es posible elaborar tests sobre

traducción que sean fiables y válidos, como lo demuestran algunos intentos llevados ya a cabo.

Es un hecho indudable que los profesores nos pasamos horas corrigiendo y puntuando exámenes con el propósito, no sólo de calificar a los alumnos, sino también de comprobar y mejorar la enseñanza de la materia en cuestión. Pero es también cierto que los profesores debemos elaborar los exámenes sin tener, en la mayoría de los casos, ningún tipo de formación de cómo hacerlo bien, y no necesariamente un profesor es un buen evaluador, o viceversa. La evaluación es también una disciplina que cabría incluir dentro de la metodología, pero en la que raramente se incide. Robert Lado con su obra *Language Testing* (1961) inició un camino que cuenta con muchos seguidores (Valette 1967, Harris 1969, Heaton 1975, Allen and Davies 1977) y entre cuyos escritos la traducción ha corrido suertes diversas.

Tradicionalmente la traducción se ha utilizado como medio para evaluar determinados conocimientos de una lengua extranjera (vocabulario, sintaxis, escritura, etc.), sin ningún tipo de instrucción, salvo el límite de tiempo. Cabría preguntarse por qué ha sido tan popular. Y los motivos que se nos ocurren son varios:

- Es una forma útil de producción controlada de textos.
- Es, a su vez, una actividad productiva en la que cada estudiante depende enteramente de su conocimiento de la L2.
- Es más fácil de calificar que los trabajos o ensayos de fin de curso, ya que el contenido viene determinado por el texto de la L1.
- Es relativamente más económico.
- Es considerado un método válido en función de su uso tradicional, al asumir que lo que el profesor decía u ordenaba era válido, es decir, “the effective process of ‘reliability by decree’ and ‘validity-because-we think so’” (Klein-Braley, 1985: 140).

La traducción incluso se ha utilizado como castigo, pero no se le ha prestado tanta atención en el campo de la elaboración de tests de traducción. Por otro lado, el debate sobre el papel de la traducción en la enseñanza y evaluación de lenguas no es nuevo, pero los puntos de vista, como apunta Harris (1974: 179), han variado considerablemente. Podríamos decir que la tradición de traducir es larga, pero la tradición de la evaluación del conocimiento de la L2 es comparativamente corta, y aún más cuando hablamos específicamente de la traducción como asignatura. Digamos que recientemente se le presta menor atención en la enseñanza de la L2 (Lange & Clifford 1980) y, con frecuencia, los nuevos evaluadores critican y rechazan los métodos tradicionales. Son cambios que tienen que ver con diferentes épocas, diferentes métodos de enseñanza o diferentes conceptos sobre qué y cómo hay que evaluar. El auge del método comunicativo tiene mucho que ver con el desprecio hacia la

traducción que muestran muchos enseñantes, desprecio que Michael Swan (1985) ataca como falto de sentido.

Si consideramos la traducción como asignatura independiente, lo primero que necesitaremos, antes de evaluar, es contar con cursos de traducción cuyo objetivo sea formar a futuros profesionales capaces de traducir de un modo comunicativo, basándose en diferentes aspectos y utilizando técnicas diferentes que no vamos a detallar ahora porque escapan al objeto de este artículo. Únicamente cabe mencionar que los objetivos del curso deben ser precisos y que los alumnos deberán familiarizarse con diferentes tipos de textos, textos que el profesor deberá seleccionar atendiendo a su nivel de dominio de la L2 y de dificultad del texto. Por ejemplo, para los primeros cursos se pueden utilizar solicitudes, cartas de negocios o contratos laborales que son más fáciles de controlar y de evaluar, mientras que para cursos superiores podrían utilizarse informes, descripciones o narraciones en los que la dificultad textual es mayor y, a su vez, podemos hallar convenciones culturales o situaciones específicas, o incluso diferentes tipos de discurso (estilo directo, indirecto, monólogo interior, etc.). Habrá que incidir fundamentalmente en las destrezas que tienen una relación directa con dicha actividad (leer y escribir), puesto que, aunque todas ellas se hallen interrelacionadas, sin embargo, todos sabemos que muy pocas personas pueden hablar si no oyen, o escribir si no pueden leer; y todos nosotros hemos comprobado que hay alumnos que tienen cierta facilidad o dominan mejor el hablar en la L2 y tienen menos problemas a la hora de entender lo que se les dice en la otra lengua. Y lo mismo ocurre con aquellos que tienen una mayor capacidad de comprensión de un texto escrito y son capaces de escribir en la L2 con un esfuerzo menor. De ahí que tradicionalmente se haya aceptado que aquellos que tienen un buen conocimiento de la L2 pueden producir buenas traducciones, aunque ello no sea totalmente cierto. Como Bolitho señaló en 1976, muchos bilingües tienen grandes dificultades para traducir, lo cual demuestra que existe una discrepancia entre producir textos escritos y producir textos orales. Diller y Kornelius (1978) y Hönig y Kussmaul (1982) consideran que es importante familiarizar a los alumnos con diferentes tipos de textos y con las diferencias socio-culturales de ambas lenguas para luego poder producir textos adecuados al TO y aceptables en la LL. Deben ser textos con una función muy definida y unas características precisas que deben reflejarse en la L2, de modo que puedan enmarcar claramente el tipo de texto para saber qué traducción producir y a quién va dirigida, para iniciar, a partir de ahí, su evaluación. Para ello se pueden comparar versiones en la L2 con textos del mismo tipo en la L1. Pero lo que sí debe tener claro el profesor es que debe evaluar sobre lo que se ha enseñado.

La historia nos brinda un ejemplo de evaluación escrito hace más de cuatrocientos años. Roger Ascham (1570: 13), tutor de la reina inglesa Elizabeth I, recomendaba el siguiente método:

The child must take a paper book, and sitting down in some place where no man shall prompt him, by him, by himself let him translate into English his former lesson. Then, showing it to his master take from him his latin booke, and pausing an hour at least, then let the child translate his own English into latin again in another paper book. When the child bringeth it turned into latin, the master must compare it with Tully's latin, and lay them both together, and where the child doth well in either the choosing or true placing of Tully's words, let the master praise him and say here to ye well.

En 1975, McLead utilizaba ese mismo principio de la doble traducción para validar varias versiones de ejercicios de elección múltiple: una versión específica se consideraba equivalente si podía ser traducida de nuevo a la LO. Y las recomendaciones de Ascham se parecen mucho a lo que se sigue haciendo en muchas partes del mundo. Dausendschön y Voss (1982:7) escriben en su artículo sobre los procedimientos de examen utilizados en las universidades alemanas:

The translation L1 to L2 is clearly the predominant procedure in written examinations; often it is the only procedure... The texts to be translated are frequently characterized by descriptive terms such as "very difficult text", "text of medium difficulty", "educated colloquial language", "scientific text", "literary text", "newspaper text". These descriptions reflect in the heterogeneity of the terms the variety of concepts and the differences in levels of difficulty. Nevertheless they are subsumed under the generic, apparently homogeneous, term translation and assumed to be comparable in the demands made on the examinee...

Lado admitía su uso en la L2, pero también apuntaba la necesidad de contar con tests diferentes cuando lo que se va a evaluar es su dominio de la actividad traductora. Sin embargo, no estamos de acuerdo con Lado cuando considera que la calificación de una traducción es "a highly subjective affair", aunque más adelante abogue por la creación de tests más objetivos, pero sigue considerando que éstos "are generally distrusted by those who would favor translation as the best testing device".

Buros (1972: xxvii) llama la atención sobre otro aspecto importante: "at present, no matter how poor a test may be, if it is nicely packaged and if it promises all sorts of things which no test can do, the test will find many gullible buyers". Es decir, el hecho de que sean utilizados por miles de personas no quiere decir que sean necesariamente válidos. Lo que hacemos es comprar su aparente validez; lo cual es lo mismo, como apunta Stevenson (1985: 144), que juzgar un libro por las tapas. No podemos coger algo porque "parece bueno", o "porque siempre se ha usado". En este caso, si esas son las dos razones principales, no debería usarse, como muy bien apuntaba Harris (1969: 21).

Conocer el propósito del test, su finalidad, es el principal factor para garantizar su validez, y para ello hay que tener en cuenta, no sólo los conocimientos adquiridos durante el curso, sino también las características del grupo

al que va dirigit, las condiciones administrativas, los criterios para calificar, la calificación real que se les da y su utilidad real. No es lo mismo un test final que un test orientativo. Stevenson (1985:146) apunta a este respecto:

A translation test for one purpose with one group with one set of instructions and testing conditions with one scoring system and one set of graders and one set of interpretative guidelines employed for one educational use might have a high degree of validity. The same test could be all but useless given variation in any of these areas or in similar ones.

No podemos hablar de un test con validez general, ni tampoco pensar que con ello podemos evaluar todos los aspectos que abarcan dicha actividad: “a test is only one part of a measurement procedure, and each procedure must be validated independent of all others of a similar type”, concluye Stevenson.

Klein-Bradley y Verónica Smith (1985: 156) señalan claramente cuáles deben ser las características básicas que deben observar: “objectivity, reliability and validity”. Dotar de objetividad a un test es tarea difícil puesto que se añade el problema de la interpretación, es decir, diferentes profesores pueden dar diferentes notas y los estudiantes pueden producir también diferentes textos, y, según las investigaciones de Klein-Bradley (1982), los test de traducción que se utilizan para medir el conocimiento de la L2 no son objetivos, y no hay estudios empíricos que demuestren lo contrario. Por ello habrá que plantearse cómo conseguir que lo sean.

Farzaneh Farahzad (1992: 272) considera que los puntos a tener en cuenta en el diseño de un test de traducción son los siguientes:

1. Los elementos seleccionados deben basarse en diferencias precisas entre L1 y L2 que sean problemáticas en su traducción, como por ejemplo:
 - a) interferencias en la sintaxis,
 - b) falta de equivalentes entre ambas lenguas, o
 - c) falta de correspondencia entre las unidades léxicas.
2. La evaluación no se basará únicamente en la traducción de uno o más párrafos, y se deberá prestar atención a varios aspectos.
3. Las instrucciones dadas a los alumnos deben ser lo más breves y claras posible.
4. Se deben utilizar ejercicios de respuesta limitada y otros de respuesta libre. Los primeros le permiten al profesor centrar la atención en puntos concretos, y los segundos le ayudan a juzgar hasta qué punto el alumno puede producir un texto adecuado y aceptable en la L2.

Con el fin de no alargar en exceso esta intervención, pasemos a citar algunos modelos que pueden servirnos de referencia. Siguiendo con el tipo de examen que propone Farahzad, y dentro de los ejercicios de respuesta limitada, recomienda ejercicios de elección múltiple (*Multiple Choice*) basa-

dos en material auténtico, con una dificultad que no exceda la competencia lingüística del alumno en ambas lenguas, y que sean breves (dos o tres oraciones), para poder centrar la atención en puntos concretos, limitando la elección a dos posibilidades porque incluir más supondría más tiempo y podrían parecer más confusos. Indica tres tipos diferentes:

- preguntas relativas a puntos teóricos y su aplicación (normalmente sacadas del trabajo de clase),
- reconocimiento de errores que deben corregir, y
- uso de equivalentes en la L2 para palabras o frases específicas de la L1.

Ejemplos de ejercicios podrían ser:

1. Una oración en la L1, seguida por su equivalente en la L2 conteniendo un error de significado o gramatical. Los alumnos deben reconocer el error y proporcionar una solución adecuada.
2. Una oración en la L1 con dos equivalentes en la L2, uno de los cuales es correcto y el otro contiene errores de significado o gramática. El alumno debe señalar la que considera mejor.
3. Un texto en la L1, de 100-150 palabras, seguido de su traducción a la L2 con algunos errores (entre 5-10) semánticos, gramaticales, elección de vocablos e, incluso, ortográficos. Los alumnos deben volver a escribir el texto corrigiendo los errores.
4. Un texto en la L1 con dos traducciones de las cuales el alumno debe elegir una comentando por qué cree que es más adecuada de acuerdo con los criterios discutidos en clase.
5. Una serie de palabras o expresiones en la L1 para las que los alumnos deben dar equivalentes de acuerdo con las definiciones que proporciona un diccionario monolingüe de la L1.

Como ejercicios de respuesta libre controlada sugiere ejercicios que sirvan para examinar varios componentes de la actividad traductora al mismo tiempo, por ejemplo, comprensión del TO, precisión del contenido, uso adecuado de las formas gramaticales o de elección de palabras. Son varios los tipos de ejercicios que se pueden diseñar:

1. Una oración en la L1 que contenga una palabra u orden concreto y cuya traducción requiere tener en cuenta ciertos aspectos concretos (referenciales, connotativos, pragmáticos). La oración puede formar parte de un conjunto mayor que servirá únicamente como contexto y se evitarán también sutilezas gramaticales para hacer el test más objetivo y fácil de calificar.
2. Un texto en la L1, de 80-100 palabras, que contenga palabras con un significado preciso que podrán buscar en un diccionario monolingüe en la L1.
3. Un texto en la L1 que contenga puntos gramaticales específicos que, si no se tienen en cuenta, pueden llevar a una traducción inadecuada.

4. Traducción de un texto de aproximadamente 200 palabras que le permite al alumno trabajar con un texto coherente y no con frases aisladas. El texto debe ser auténtico, autosuficiente, adaptado a las exigencias y conocimientos de los alumnos, no visto en clase, aunque les resulte familiar y se haya trabajado con textos parecidos, y el profesor debe darles algún tipo de información breve sobre el autor, título y fecha de publicación, para que el alumno sepa con qué tipo de texto está trabajando.

Farahzad diseña a continuación un método de calificación basado en unidades de traducción, las cuales pueden ser palabras, oraciones completas, partes de oraciones o textos más largos, y presta atención a los dos aspectos de adecuación del TO al TT y de aceptabilidad del TT dentro del sistema de la L2, sumando puntos cuando las respuestas sean correctas de acuerdo con dichos aspectos, o dando medio punto cuando se mantiene el contenido pero la forma no es aceptable. Ello en cuanto a los ejercicios de respuesta limitada. Para los ejercicios de respuesta libre controlada, y considerando que son muchos los aspectos que se pueden evaluar, propone dos soluciones:

1. Una evaluación más general que preste atención a aspectos y porcentajes tales como: adecuación, 20%; aceptabilidad 20%; fluidez, 20%; cohesión, 20%; estilo/elección de vocablos, 20%.
2. Utilizar un método más objetivo que requiere más tiempo. Se basa en mirar con más detenimiento el TT y leerlo, al menos, dos veces. La primera para evaluar la adecuación y aceptabilidad del TT, y la siguiente centrándose en la cohesión y el estilo del TT. Para la primera propone dar un punto para cada verbo en forma personal en la L1. Si el verbo está implícito, se le da un punto si se conserva la misma estructura, 0 puntos si no se conserva el contenido, o si se conserva pero la estructura que utiliza distorsiona el mensaje, y se le da 0,5 puntos si se transmite el mensaje pero con una forma gramatical poco aceptable en la L2 (calcos, anglicismos, etc).

A la hora de evaluar la cohesión y el estilo se tiene que prescindir de la oración como unidad, porque los elementos cohesivos (conjunciones, conectores, elementos subordinadores...) se hallan por todo el texto y forman parte del estilo del discurso (elección de vocablos, uso de ciertas estructuras gramaticales, etc.). Se califican, pues, dando puntos diferentes para la cohesión y otros para el estilo dependiendo de su importancia en ese texto, si se pone mayor énfasis en la cohesión o si se trata de un texto literario en el que prima el estilo.

Kupsch-Losereit (1985: 169 s.) propone un modelo de análisis de errores (*error analysis*) aplicado a la traducción, partiendo de la idea de que un error es simplemente un desciframiento indebido de la L1, y de que, si los nuevos intentos de la teoría de la traducción llevan a centrar la atención en la L2, habrá que diseñar los tests pensando en la L2 al igual que el traductor tendrá

que ver el TO a través de los ojos de un miembro de la L2 e introducir un filtro socio-cultural entre ambos textos cuando dichas normas y las expectativas de los receptores sean diferentes. De ahí que cualquier evaluación sobre un TT deba basarse en la comparación y análisis de ambos textos considerados como realizaciones con una función específica equivalente en una situación comunicativa concreta.

La definición de error dependerá del objetivo del test, de la función del texto, de la situación o de los destinatarios. A partir de ahí, Kupsch-Losereit define un error de traducción como una ofensa contra la función de la traducción, la coherencia del texto, el tipo de texto o su forma, las convenciones lingüísticas, las convenciones y condiciones socio-culturales o el sistema de la lengua, y, puesto que la comunicación en la L2 es el objetivo, busca errores dentro de esas categorías, a nivel textual, léxico o gramatical, por este orden. Para su evaluación, propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Norma de uso I (norma de uso independiente de la situación).
2. Norma de uso II (norma de uso orientada hacia la situación).
3. Convenciones y condiciones culturales o de situaciones específicas.

¿Cómo clasificarlas? Algunos ejemplos: En ensayos o artículos, el español prefiere “nosotros” o la forma impersonal “se”, mientras que el inglés utiliza la primera persona *I*. El español tiene una mayor tendencia a utilizar la voz activa o la pasiva impersonal, mientras que el inglés prefiere la voz pasiva. El inglés utiliza frecuentemente como fórmula de despedida *yours sincerely*, cuando en español no siempre resulta posible dependiendo del destinatario. Como apunta la autora, “ofences against these conventions not only alter the text function but may also impair the coherence of the text” (1985: 175). Un caso, al traducir *civil war* de un texto original americano habrá que utilizar “guerra de secesión” y no “guerra civil”.

Consecuentemente, la evaluación de errores se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Funcional correcto/incorrecto
2. Coherente/no coherente con el TO y dentro del TT de acuerdo con las normas de uso I y II
3. Adecuado/inadecuado de acuerdo con las convenciones y condiciones socio-culturales
4. Aceptable/inaceptable en el sistema de la L2 (reglas léxicas y sintácticas).

Y la calificación que propone es la siguiente:

AF	Coh TO	Co TT	Cult	Sis. L	Error	Evl
c	coh.	acp.	ad.	c	acc.	0
c	coh.	acp.	ad.	i	inc.	0,5
c	coh.	acp.	inc.	c	inc.	0,5
c	coh.	inc.	ad.	c	inc.	1
c	no-coh.	acp.	ad.	c	inc.	1,5
i	coh.	acp.	ad.	c	inc.	2

(AF = analogía funcional; Coh = coherencia; Cult = convenciones culturales; Sis. L = sistema lingüístico; coh. = coherente; acp. = aceptable; ad. = adecuado; acc. = aceptable; inc. = inaceptable)

Son puntos que se van restando al máximo señalado, y en el caso de que se produzca más de un error, se penaliza el más importante únicamente.

Klein-Braley y Smith (1985: 155ss) proponen igualmente una serie de ejercicios, dirigidos principalmente al uso de la traducción como elemento evaluador en la adquisición de la L2. Sin embargo, la última actividad que proponen es la traducción de un texto y coinciden con Kupsch-Losereit en que el modo de evaluar debe ser el buscar la equivalencia funcional del TT.

Para terminar mencionemos el proyecto llevado a cabo entre 1988 y 1990 por el Center for Applied Linguistics (CAL) de la Universidad Brigham Young, Provo, Uta (EEUU). Con el proyecto llamado SEVTE (*Spanish into English Verbatim Translation Exam*) pretendían identificar las variables que constituyen la habilidad de traducir, y trabajar en el desarrollo y validación de tests de traducción. Trabajaron con documentos que utilizaba el FBI y, tras investigar las destrezas que eran más importantes en la traducción, diseñaron un modelo de examen que pasaron a agentes del FBI. Los exámenes constaban de dos tipos diferentes de ejercicios: ejercicios de elección múltiple, designados para calificar puntos concretos de gramática o vocabulario, y ejercicios de producción de textos.

A. Elección múltiple:

1. Palabras y frases cortas dentro de un contexto, con varias opciones, para que eligiesen una (25 ejercicios).
2. Búsqueda de errores (25 ejercicios).

Para calificarlos, se le asigna el 32% del total a errores de gramática, 60% a errores de vocabulario y 8% para los errores de ortografía o puntuación.

B. Producción de texto. Se diseñaron 28 ejercicios:

1. Traducción de palabras o grupos subrayados dentro de la oración (15 ejercicios)
2. Traducción de oraciones completas (10 ejercicios)

3. Traducción de párrafos enteros (90-100 palabras), con diccionarios monolingües (3 ejercicios).

Para su calificación, la primera parte se califica como correcta o incorrecta, sin distinguir el tipo de error, y se da un punto. En la traducción de oraciones se presta atención al contenido y se les da de 5 a 0 puntos a cada una de acuerdo con el grado de adecuación del TT al TO. La evaluación de la traducción de párrafos depende de su corrección gramatical, expresión adecuada, mecánica de la lengua y adecuación con el TO, dando de 5 a 0 puntos por cada una de las categorías señaladas, con un máximo de 45 puntos para la expresión y 15 para la adecuación.

Mientras hacían el examen se les pidió también a los alumnos (empleados del FBI) que completasen una hoja de “autoevaluación” para ver su habilidad con determinados textos, y que se asignasen una nota, la cual se comprobó que coincidía, en muchos casos, con los resultados obtenidos en el examen.

En resumen, estas son algunas de las propuestas llevadas a la práctica para evaluar los conocimientos y las destrezas que un futuro traductor recibe en clase y que debe dominar. Cabría añadir un tipo de ejercicio no mencionado hasta ahora. Se trata de lo siguiente: los alumnos eligen el texto que quieren y lo traducen comentando las dificultades y estrategias que han utilizado hasta llegar a su versión definitiva. Ello les puede ayudar a experimentar cuestiones teóricas relativas al proceso de traducción y, a la vez, enfrentarse al uso de la lengua de un modo más práctico. Topamos de nuevo con el problema de la evaluación. Pero dicho tipo de ejercicios puede ayudarles a desarrollar la facultad de autocritica y de autoevaluación, facultades que son indispensables para la práctica de la traducción profesional. El problema básico sobre la evaluación de un TT es, en principio, nuestra tradicional falta de atención a este aspecto, y el haber utilizado la traducción como excusa para evaluar el conocimiento de la L2, sin intentar aplicar los avances o cambios en la evaluación de la adquisición de la L2 a la enseñanza de la traducción como disciplina independiente.

Como conclusión, y de acuerdo con lo expuesto hasta aquí, sin ser exhaustivos y reconociendo ciertas coincidencias entre ellos, señalemos varios tipos de conocimiento necesarios para analizar la competencia del traductor: conocimiento de la lengua y la cultura de TO, conocimiento de la lengua y cultura del TT, conocimiento de diferentes tipos de texto, conocimiento específico del área en la que traduce (vocabulario adecuado, estructuras propias, etc.), conocimiento contrastivo de textos, desarrollo de aquellas habilidades más directamente conectadas con la actividad traductora (leer, escribir) por citar algunos puntos relevantes. Así, podríamos decir que el mejor modo de evaluar la traducción será utilizar diferentes tests, cada uno designado para diferentes aspectos, de acuerdo con lo enseñado en clase y teniendo muy claro el

propósito del test. Incluso en aulas muy grandes los profesores pueden llevar a cabo evaluaciones objetivas de sus alumnos sin tener acceso a sofisticados medios técnicos. Confiamos en que algunos de los tipos de ejercicios reseñados sirvan como sugerencia para desarrollar nuevos tipos de examen y tomemos plena conciencia de la importancia y de la evaluación de la traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, J. P. B.; ALAN DAVIES (eds.) (1977): *Testing and experimental methods*. (Edinburgh Course in Applied Linguistics, 4). London: Oxford University Press.
- ASCHAM, R. 1579. The Schoolmaster. (Quoted in Louis Kelly, 1965. *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley, mass.: Newbury House).
- BOLITHO, A. R. (1976): «Translation- an end but not a means». *ELTJ*: 30: 110-115.
- BUROS, O.K. (ed.) (1972): *The seventh mental measurements yearbook*. Higland Park, NJ: Gryphon Press.
- FARAHZAD, F. (1992): «Testing achievement in translation classes». A: DOLLERUP, C.; LODDEGAARD, A. (eds.): *Teaching translation and Interpreting*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- HARRIS, D. P. (1969): *Testing English as a second language*. New York: McGraw-Hill.
- HEATON, J. B. (1975): *Writing English language tests: A practical guide for teachers of English as a second language*. London: Longman Group.
- HÖNING, H. G.; KUSSMAN, P. (1977): *Strategie der übersetzung*. Tübingen: Narr.
- HOUSE, J. (1977): *A model for translation quality assessment*. Tübingen: Narr.
- KLEIN-BRALEY, CH. (1985): «Incalculable and full of risk?: Translation L1 to L2 as a testing procedure?». A: TITFORD, CH.; HIEKE, A. E. (eds.) (1985).
- LADO, R. (1961): *Language testing: the construction and use of foreign language. A teacher's book*. London: Longman, Gree and Co.; New York: McGraw-Hill.
- LANGUE, D.; RAY, T. C. (1980): *Language in education. Theory and Practice 24. Testing in foreign languages. ESL and bilingual education, 1966-1979: A select, annotated ERIC bibliography*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- STANSFIELD, CH. W.; SCOTT, M. L.; KENYON, D. M. (1992): «The measurement of translation ability». *The Modern Language Journal*, 76, iv.: 455-467.
- STEVENSON, D. K. (1985): «In other words: Language testers and translation tests». A: TITFORD, CH.; HIEKE, A. E. (eds.) (1985).
- SWAN, M. (1985): «A critical look at the communicative approach, I & II». *ELT Journal*, 39, 1: 2-11 y 39,2: 76-78.
- TITFORD, CH.; HIEKE, A. E. (eds.) (1985): *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- VALETTE, R. M. (1977): *Modern language testing*. 2a ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.