

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y LENGUAS
MODERNAS
ESCUELA PROFESIONAL DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN



*Análisis de errores de traducción en textos instructivos
cometidos por los estudiantes de Taller General Inglés II
2019-I de la Universidad Ricardo Palma*

Nátali Illari Asalde Hidalgo

**Tesis para optar el título profesional de
Licenciada en Traducción e Interpretación,
primera mención: Inglés - Castellano,
segunda mención: Alemán - Castellano**

**Asesor de Tesis:
Dr. Rafael Morales Vadillo**

Lima – 2019

Dedicatoria

A Mamá Anita en el cielo.

Agradecimiento

*A mis padres por todo su apoyo
y a mis profesores por todo lo aprendido.*

RESUMEN

Objetivo. Identificar los errores que cometen los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I en la traducción de textos instructivos. **Metodología.** Se empleó un diseño no experimental descriptivo y transversal. La población estuvo compuesta por 26 estudiantes, quienes generaron un total de 26 muestras. Se excluyeron las muestras de aquellos estudiantes que no tenían el español como lengua materna. Finalmente se trabajó con un total de 23 muestras. Se empleó la tipología de errores de Amparo Hurtado en lo que concierne a los errores que afectan a la comprensión del texto original y los errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada. Los datos fueron procesados con el programa Microsoft Excel para realizar la estadística descriptiva. **Resultados.** Se evidenció porcentajes significativos en cuanto a los errores que afectan a la comprensión y la expresión cometidos por los estudiantes, siendo los errores de expresión mayores que los de comprensión. **Conclusiones.** Los errores de comprensión que más cometieron los estudiantes fueron los de No mismo sentido, mientras que los errores de expresión se evidenciaron por la gramática, la ortografía y puntuación y la estilística. **Recomendaciones.** Se recomienda que los estudiantes hagan un análisis minucioso del texto en inglés antes de empezar a traducir y dar una lectura de revisión antes de entregar sus traducciones a fin de evitar errores de expresión.

Palabras clave: errores de comprensión, errores de expresión, formación de traductores, estudiantes de traducción.

ABSTRACT

Objective. To identify errors made by students of General English Translation Workshop II of 2019-I semester in the translation of instructive texts. **Methodology.** A descriptive cross-sectional design was used for this study. The population was composed of 26 students, generating a total of 26 samples. The samples of those students who did not have Spanish as their mother tongue were excluded. Finally we worked with a total of 23 samples. The classification of errors proposed by Amparo Hurtado has been used concerning the errors which affect the comprehension of the source text, and the errors which affect expression in the target language. The data was processed with Microsoft Excel program to perform the descriptive statistics. **Results.** Significant percentages were found regarding the errors which affect comprehension and expression, being the errors of expression greater than those of comprehension. **Conclusions.** The errors of understanding that the students committed the most were those of No same sense, while the errors of expression were evidenced by grammar, spelling and punctuation and stylistics. **Recommendations.** It is recommended that students do a thorough analysis of the English text before starting to translate, and read their translations before submitting them, so they minimize expression errors.

Key words: comprehension errors, expression errors, training of translators, translation students.

ÍNDICE

| | |
|--|-------------------------------|
| Carátula | ¡Error! Marcador no definido. |
| <i>Dedicatoria</i> | ii |
| <i>Agradecimiento</i> | iii |
| Resumen | iv |
| Abstract | v |
| Índice..... | ix |
| | |
| INTRODUCCIÓN | xii |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO | 12 |
| 1. Formulación del problema | 12 |
| 1.1. Problema general | 14 |
| 1.2. Problemas específicos | 14 |
| 2. Objetivos general y específicos | 15 |
| 2.1. Objetivo general | 15 |
| 2.2. Objetivos específicos..... | 15 |
| 3. Justificación e importancia del estudio..... | 15 |
| 4. Limitaciones | 16 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL | 17 |
| 1. Antecedentes de la investigación..... | 17 |
| 2. Bases teórico-científicas | 30 |
| 2.1 La traducción según los autores contemporáneos | 30 |
| 2.2. El proceso traductor..... | 34 |
| 2.3. La competencia traductora | 37 |
| 2.4. La adquisición de la competencia traductora | 48 |
| 2.5. Formación de traductores | 50 |

| | |
|---|------------|
| 2.6. Análisis del error | 57 |
| 2.7. El texto instructivo | 72 |
| 3. Definición de términos básicos..... | 74 |
| CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES..... | 76 |
| 1. Hipótesis y/o supuestos básicos..... | 76 |
| 1.1. Hipótesis general | 76 |
| 1.2. Hipótesis específicas | 76 |
| 2. Identificación de variables o unidades de análisis | 77 |
| 3. Matriz lógica de consistencia..... | 77 |
| Objetivo general: | 77 |
| CAPÍTULO IV: MÉTODO | 78 |
| 1. Tipo y método de investigación..... | 78 |
| 2. Diseño específico de investigación..... | 79 |
| 3. Población y muestra..... | 79 |
| 4. Instrumentos de recogida de datos..... | 107 |
| 5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos | 108 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 109 |
| 1. Datos cuantitativos..... | 109 |
| 1.1. Hipótesis General | 109 |
| 1.2. Hipótesis específicas | 110 |
| 2. Análisis de resultados | 111 |
| Gráfico I..... | 111 |
| Gráfico II | 112 |
| Gráfico III..... | 113 |
| 3. Discusión de resultados | 114 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 119 |

| | |
|--|-----|
| 1. Conclusiones: general y específicas | 119 |
| 2. Recomendaciones | 120 |
| REFERENCIAS | 122 |
| ANEXOS | 128 |

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Modelo de competencia traductora propuesto por Kelly

FIGURA 2: Modelo holístico de PACTE (2003)

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: Tipo de errores de traducción

TABLA 2: Tipos de errores que afectan a la comprensión

TABLA3: Tipos de errores que afectan a la expresión

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Porcentaje de tipos de errores de traducción

GRÁFICO 2: Porcentaje de tipos de errores que afectan a la comprensión

GRÁFICO 3: Porcentaje de tipos de errores que afectan a la expresión

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, es preciso contar con traductores altamente calificados que satisfagan las exigentes necesidades de comunicación entre personas que hablan lenguas distintas. En este contexto, son cada vez más los jóvenes que optan por seguir la carrera de traducción e interpretación y que, durante el desarrollo de su formación van adquiriendo las destrezas y las competencias necesarias para convertirse en profesionales listos para insertarse en el competitivo mercado laboral.

La presente investigación se centró en los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación que eligieron el inglés como principal idioma extranjero y que empiezan a tener sus primeros contactos con la práctica de la traducción. En esta etapa es natural que los estudiantes cometan errores en sus traducciones y, más allá de solo calificar los errores y verlos como aspectos negativos, muchos autores concuerdan en que el error en traducción se utilice como una herramienta clave para el aprendizaje de los estudiantes, de modo que ellos mismos desarrollen el sentido crítico y analítico en sus traducciones. Del mismo modo, los errores que cometen los estudiantes ayudan también a los maestros, ya que al conocerlos pueden plantear sus objetivos de enseñanza de acuerdo con las dificultades que tienen sus alumnos y ayudarlos en su

aprendizaje. Es por este motivo, que la presente investigación se planteó como objetivo identificar los tipos de errores que cometen los estudiantes de Taller General Inglés II, específicamente aquellos errores que afectan a la comprensión y la expresión.

En el Capítulo I, se describe el panorama y la situación problemática, se plantea el problema, se formulan los objetivos de la investigación, uno general y dos específicos, se detalla la justificación, la importancia y las limitaciones para realizar el estudio. Luego, en el Capítulo II, se presentan los antecedentes, que constituyen investigaciones anteriores que sirven de apoyo para el presente estudio, se detallan la teoría sobre la cual se basa el desarrollo de la investigación, centrado en la adquisición de la competencia traductora y el análisis del error y se definirán algunos términos básicos. En el Capítulo III se formulan las hipótesis y se presentan las variables identificadas. En el Capítulo IV se indica el método de investigación, se detalla información sobre la población y las muestras recogidas y seleccionadas de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión planteados, el instrumento de recolección de datos, así como la manera en la que se analizó y se procesó la información. En el Capítulo V, se informa sobre los resultados obtenidos de acuerdo con las hipótesis formuladas y se presentan los gráficos. Finalmente, en el Capítulo VI se detallan las conclusiones y se proporcionan recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. Formulación del problema

Los talleres de traducción general constituyen el primer contacto que tienen los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación con la práctica traductora. Luego de haber recibido una preparación exhaustiva en los aspectos lingüísticos y extralingüísticos en los idiomas que eligieron, así como en los aspectos teóricos sobre la traducción, los estudiantes se encuentran listos para cursar el primer taller de traducción general inglés en donde aprenden a traducir a su lengua materna una serie de textos redactados en la lengua extranjera. Hurtado (1996), señala que el término “traducción general” debe concebirse como “la iniciación a la traducción real” (p. 31) en donde se empleen textos reales, los cuales generalmente contienen en mayor o menor medida cierto grado de especialidad. De esta manera los estudiantes serán capaces de trabajar en el perfeccionamiento del proceso traductor y desarrollar las habilidades que requieren para convertirse en traductores profesionales. Estas habilidades, según lo explica el grupo PACTE (2001), son las que constituyen las subcompetencias que conforman la competencia traductora; es decir, el conocimiento de ambas lenguas a nivel pragmático, sociolingüístico, y textual, los conocimientos

temáticos, los conocimientos sobre traducción, el uso de fuentes de documentación e instrumentos tecnológicos, la subcompetencia estratégica, con la cual el traductor aprende a resolver los problemas que encuentra en el proceso traductor, y finalmente, los componentes psicofisiológicos, como la memoria, la atención, las emociones, la visión crítica, entre otros.

En este sentido, también resulta importante que el estudiante sea consciente de los procesos que operan en su mente mientras traduce (Kusssmaul, 1995), de manera que pueda identificar las áreas en las que puede tener dificultades y sea capaz de buscar y encontrar soluciones. El proceso traductor implica tres fases: 1) la comprensión el texto que se va a traducir realizando un análisis profundo, 2) la desverbalización, en donde se capta del sentido y finalmente 3) la reexpresión del mismo según las convenciones lingüísticas y textuales del idioma meta, así lo señalan las autoras Seleskovitch y Lederer (1986) en su teoría interpretativa sobre el proceso traductor. Al tratarse de una actividad compleja (Hurtado, 2001), es comprensible que a lo largo del camino para adquirir la competencia traductora y desarrollar el proceso traductor, los estudiantes cometan errores en sus traducciones.

Todo estudiante que se inicia en la práctica de la traducción se enfrenta a una serie de dificultades propias de un traductor novato que le impide redactar en su lengua materna el mensaje que recibe en la lengua extranjera. Muchas veces el problema surge cuando los estudiantes sienten que no son capaces de volver a expresar la idea del texto a pesar de que puedan comprenderla en su totalidad (Delisle y Bastin, 2006) y, para hacerlo, tienden a recurrir a la literalidad y a aferrarse a las estructuras del idioma extranjero, a pesar de que conocen y están conscientes de que cada una de las lenguas tiene sus propias convenciones lingüísticas y textuales. Es en estos primeros intentos

de traducción que los estudiantes incurren a menudo en errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada produciendo textos que carecen de naturalidad, errores que afectan a la comprensión del sentido del texto origen y que, en última instancia, afectan su finalidad.

Los resultados obtenidos en este análisis son relevantes, ya que los profesores pueden tomarlos como referencia para el planteamiento de sus objetivos en clase, de modo que se pueda abordar el error como herramienta para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, así mismo, para que se realicen futuras investigaciones en torno a la evaluación de la traducción en el ámbito académico y en la adquisición de la competencia traductora.

El presente estudio se centra en los estudiantes que ya cursaron el primer taller de traducción y que están por iniciar el Taller General Inglés II en el semestre 2019-I de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma con el propósito de conocer los tipos de errores que cometen. Ante lo expuesto, se formuló la siguiente pregunta:

1.1. Problema general

- ¿Cuáles son los errores que cometen los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I en la traducción de textos instructivos?

1.2. Problemas específicos

- ¿Los estudiantes de Taller General Inglés II cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos?

- ¿Los estudiantes de Taller General Inglés II cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos?

2. Objetivos general y específicos

2.1. Objetivo general

Identificar los errores que cometen los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I en la traducción de textos instructivos.

2.2. Objetivos específicos

- Determinar si los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos.
- Establecer si los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos.

3. Justificación e importancia del estudio

Este trabajo de investigación presenta una relevancia social, ya que proporciona información importante a los profesionales que ejercen la docencia en traducción. Los resultados que se recogieron del análisis sirven como diagnóstico sobre la situación actual de los estudiantes que ya han tenido un acercamiento a la práctica de traducción y que continúan en el proceso de adquisición, principalmente en términos de problemas de comprensión y expresión. En este aspecto, Galán-Mañas (2014) señala que los docentes podrán reorientar sus objetivos de acuerdo con la

información que puedan obtener mediante la evaluación tanto del proceso de aprendizaje de sus estudiantes como del resultado final de sus traducciones y, en este sentido, el análisis de errores constituye una herramienta crucial para obtener esta información. Con este recurso, los docentes pueden comprender los problemas puntuales de traducción que dificultan el avance del proceso de adquisición de la competencia traductora.

Por otro lado y desde otra perspectiva, el presente estudio constituye un aporte relevante para los mismos estudiantes de traducción, de manera que puedan ser más conscientes de los tipos de errores que cometen y puedan trabajar en ellos, superar las dificultades y problemas que encuentran en su aprendizaje, puedan desarrollar un aprendizaje autónomo y lograr traducciones de calidad.

4. Limitaciones

La principal limitación que se presentó para la realización del presente trabajo supuso el insuficiente número de antecedentes de primer nivel que sean de acceso abierto. Muchos de los estudios aplicados en estudiantes de ciertas universidades no están disponibles para su consulta porque contienen información confidencial. Sin embargo, las bases teóricas constituyeron el apoyo principal para la elaboración de esta investigación, además de las tesis y los artículos científicos que abordan la adquisición de la competencia traductora, el aprendizaje de la traducción desde el punto de vista docente, así como aquellas investigaciones centradas en la evaluación del error de las traducciones realizadas por estudiantes en diferentes pares de idiomas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. Antecedentes de la investigación

- Batista, Y. & Vivar, T. (2017) en su artículo de investigación titulado “*La traducción jurídica en el contexto académico: traducción y revisión de convenios de colaboración universitaria (inglés-español)*” realizó un análisis descriptivo de los casos de errores encontrados en las traducciones de especialidad jurídica en documentos académicos. La autora partió de la propuesta de Cruces Colado y clasificó algunos errores que afectan a la coherencia y las inadecuaciones terminológicas en cuatro convenios de colaboración universitaria que fueron traducidos al español. A partir de esta identificación y clasificación se pudo analizar las posibles causas. Luego de este análisis, Batista concluyó lo siguiente:

1. La mayoría de rupturas a la coherencia que se encontraron en los textos ocurrieron debido a una falta de organización lógica, a una redacción poco entendible y ambigua y una mala elección de la terminología.
2. El error en el ámbito jurídico puede afectar gravemente el sentido y la veracidad del texto, lo que podría generar incluso consecuencias legales.

3. La importancia de lograr una equivalencia comunicativa entre ambos textos, teniendo en cuenta diversos aspectos, como la característica del género textual, la función comunicativa, entre otros.
4. El proceso de revisión como una etapa crucial para garantizar que el texto sea fiel en cuanto al sentido del mensaje y de calidad, además de presentar un nivel óptimo de coherencia y cohesión según las convenciones textuales de la lengua meta.

- Castillo, M. (2017) en *“El error en traducción técnica alemán-español: un estudio comparativo de patentes traducidas”* desarrolla un análisis cualitativo, en el que no se hace un recuento de la cantidad de errores en cada una de las categorías, sino que se ejemplifica cada tipo de error encontrado. La autora se planteó como objetivo identificar los errores más recurrentes y significativos en la traducción de patentes y proponer una clasificación de error específica de este género textual basándose en la tipología propuesta por Nord y por Hurtado Albir, y algunas categorías planteadas por Delisle. El estudio estuvo compuesto por un corpus de 26 patentes alemanas originales sobre diversos temas y sus respectivas traducciones al español que realizó la misma autora y que luego fueron revisadas por agencias de traducción entre diciembre de 2010 y octubre de 2014. Para fines de la investigación, la autora decidió no incluir los errores de terminología y se basó en los errores que afectan a la equivalencia según el género textual. Se clasificaron los errores en tres categorías: inadecuaciones respecto al texto original (omisiones, falso sentido), inadecuaciones en la lengua de llegada (gramática, ortografía, conectores, léxico, redacción) e inadecuaciones pragmáticas (literalidad, consistencia, convenciones del cliente). La autora concluyó lo siguiente:

1. No todas las revisiones que se realizaron correspondían a errores del traductor, sino a preferencias léxicas o incluso errores en la elaboración del texto original. Así mismo, una expresión puede haber sido correctamente traducida y puede entenderse en el lenguaje común, pero constituye una inadecuación porque no es propio de este género textual.
2. Es sumamente necesario realizar una revisión profunda de las traducciones, de preferencia por una segunda persona, ya que la redacción de este tipo de textos es compleja y podría cometerse faltas ocasionales de omisiones o incluso falsos sentidos.
3. No basta consultar textos paralelos para superar los problemas en la traducción de patentes, por ejemplo, no será posible encontrar fraseología equivalente entre el texto original y el paralelo. Por ello, se cree imprescindible “la comunicación entre el cliente o intermediario y el traductor” (p. 97).
4. El análisis textual y cotextual es fundamental para evaluar el error en las traducciones como proceso y como producto.

- Castillo, M. (2014) en el artículo titulado “*Análisis de las causas de errores de sentido en traducciones literarias alemán-español*”, formuló como objetivos determinar cuáles son las carencias de los estudiantes en el ámbito lingüístico y en sus competencias traductológicas, analizar las causas y plantear un sistema de calificación para los errores encontrados. En el presente estudio cuantitativo-cualitativo, la autora analizó 45 fragmentos en dos pruebas tomadas a seis alumnos, tres de ellos que tenían como lengua materna el español y los otros tres de lengua materna alemana.

La autora concluyó:

1. Una de las causas por las que los alumnos presentaban carencias lingüísticas se debía principalmente a que no estaban familiarizados con las estructuras gramaticales y recursos literarios característicos del género textual.
2. Las principales causas de error se encuentran en la falta de comprensión del texto original, lo cual afectó la expresión en la lengua de llegada y provocó errores de contrasentido, sin sentido, falsos sentidos, adiciones, omisiones y errores léxicos.
3. La corrección a partir del análisis de errores constituye la base para fomentar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar su competencia traductora, siempre que se explique el error y se corrija de manera didáctica.
4. Propone una calificación del error según su repercusión en la función del texto meta, siguiendo la línea de Nord

- Espinoza, G. (2015) en su tesis de licenciatura llamada “*Errores en la traducción de expresiones idiomáticas portugués/español de los estudiantes de español de la carrera de letras de la Universidad Federal Minas Gerais, Brasil, 2015-I*” planteó como objetivo identificar los errores de traducción de las expresiones idiomáticas traducidas del portugués al español a nivel léxico semántico, pragmático, cultural y de equivalencia, para ello realizó un estudio descriptivo observacional transversal aplicada a una población 23 estudiantes del curso Traducción en Español de dicha universidad. De esta población se escogió por conveniencia a 4 estudiantes para que conformara la muestra. El autor concluyó lo siguiente:

1. Los estudiantes cometieron errores, principalmente nivel léxico-semántico.

2. Los estudiantes no reconocieron el aspecto pragmático en varias de sus traducciones.
3. Las traducciones fueron aproximadas, pero no totalmente equivalentes, por lo que el mensaje en algunas ocasiones fue confuso.
4. Resulta importante que se profundice en la enseñanza de la traducción de expresiones idiomáticas y en el aspecto lingüístico-cultural de los idiomas que se traducen.

- Ferriz, C. y Sans, C. (2010) en *“Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza de la traducción del portugués al español: análisis de errores de traducción”* enfocan su investigación en los errores que se presentan en las traducciones de dos idiomas de la misma familia lingüística como es el portugués y el español. El análisis descriptivo de los errores cometidos por un grupo de estudiantes de traducción permitió a los autores identificar y clasificar los tipos de error de traducción encontrados para luego proponer un diseño de actividades enfocados en resolver estos problemas en su aprendizaje. Los autores observaron errores de comprensión del texto origen y en la redacción de los textos meta. Para el corpus, se contó con las traducciones de 33 estudiantes y 2 de traductores profesionales. Se utilizó como base el baremo propuesto por Amparo Hurtado Albir, al cual se le hicieron pequeñas modificaciones para propósito de la investigación. Finalmente se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. En el análisis se halló una mayor incidencia de errores de no mismo sentido producidos por un mal uso de diccionarios bilingües y la falta de uso de diccionarios monolingües para conocer el verdadero significado de las palabras.

2. A nivel de producción de texto, saltan a la vista errores en la formulación en la lengua de llegada que generan literalidad y falta de naturalidad.
3. Se identifican errores en el tono coloquial del mensaje y en las referencias culturales, los cuales suponen errores de tipo pragmático.

- Göpferich, S. (2010) en un artículo científico titulado “*The translation of instructive texts from a cognitive perspective: translation novices and professionals compared*” (la traducción de textos instructivos desde una perspectiva cognitiva: una comparación de estudiantes novatos de traducción y traductores profesionales) realizó un estudio longitudinal en la que intenta medir el desarrollo de la competencia traductora en 12 estudiantes a lo largo de su formación en la Universidad de Graz, cuyo programa de traducción tiene una duración de tres años. La autora analizó tanto el producto como el proceso de los estudiantes y comparó los resultados con los de 10 traductores profesionales, quienes tradujeron los mismos textos del inglés al alemán (traducción directa). Los textos a traducir eran de manuales de electrodomésticos que pertenecen al género instructivo. Los resultados de esta investigación fueron de tipo cuantitativo y cualitativo.

La autora llegó a las siguientes conclusiones:

1. El análisis cualitativo demostró que los traductores profesionales procedían de una manera más estratégica y eficiente que los traductores noveles. De esta manera es necesario enfocar la didáctica en el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes, de modo que potencien su capacidad de resolver problemas y sus criterios para lograr la calidad en sus traducciones.

2. El análisis de errores arrojó que ambos grupos de participantes cometieron errores léxicos, por lo que se debe poner más énfasis en mejorar la capacidad de los estudiantes para identificar las ligeras diferencias semánticas de la terminología y reproducirlas en sus traducciones de manera correcta.
3. Resulta importante que se aborde la evaluación de los estudiantes no solo enfocado en el producto sino también tener en cuenta los procesos cognitivos.

- Hui-Chuan, L. (1999) en “*Análisis de errores en la clase de traducción de español chino*” estudió los errores que se identificaron en las traducciones del español a chino realizadas por estudiantes taiwaneses que cursaban el programa de traducción durante los años 1997 y 1999. En esta investigación el autor clasificó los errores en tres categorías según la causa del error: 1) la mala traducción de las palabras o frases, 2) el análisis incorrecto de la estructura oracional y 3) la falta de conocimientos culturales hispánicos.

Se concluyó lo siguiente:

1. El análisis de la estructura oracional es el aspecto que más afecta el resultado de traducción ya que el estudiante no es consciente de las diferencias en las estructuras de ambos idiomas.
2. El mayor obstáculo que presentan los estudiantes es la selección lexical según su significado y uso.

- Micheli, P. y Concha, P. (2014) ofrecen una investigación titulada “*Propuesta integradora para la evaluación didáctica del proceso y el producto en traducción*” la cual se planteó en el contexto de la Universidad Chileno Británica de Cultura (UCBC)

con una metodología de investigación-acción ya que tenían como objetivo principal mejorar sus enfoques didácticos. Para el estudio se eligió un texto de 300 a 400 palabras, se creó una especie de encargo básico en el que se detallaba al emisor, el destinatario y la función textual, luego se realizó la revisión y calificación de la traducción utilizando un instrumento de evaluación elaborado en función de criterios y estándares de calidad enfocados tanto en el producto como en el proceso. Las autoras utilizan el término “inadecuaciones” en lugar de errores para clasificarlos según 1) su nivel de contenido y mensaje, 2) nivel de uso de la lengua, 3) la funcionalidad y 4) la presentación y entrega.

Las autoras concluyeron lo siguiente:

1. La evaluación didáctica en traducción debe estar complementada con la evaluación del producto, del proceso y de la competencia traductora ya que solo así se obtendrá información suficiente para evaluar el desarrollo de los estudiantes.
2. Para la evaluación de la traducción como producto se aplicó un enfoque analítico, mientras que para la evaluación del proceso se empleó un enfoque holístico “que requiere de la reflexión y verbalización del proceso traductor por parte de los alumnos, con miras a valorar con cierta objetividad la adquisición de la competencia traductora” (p.17). Es decir que solo se logrará un producto de calidad cuando se realice un proceso adecuado.
3. Se elaboró un instrumento de evaluación que mediría las dos etapas de la traducción (proceso y producto) que se utilizaría en la didáctica. Para ello, se determinó el enfoque (holístico o analítico), las subcompetencias en las que se enfocaría la evaluación (según el modelo propuesto por Kelly) y los criterios específicos para cada caso.

4. La evaluación en el ámbito académico debe enfocarse un 70% en el producto y un 30% en el proceso.
5. Se propuso el instrumento para que sea aplicado en la UCBC en el futuro de modo que los docentes puedan tener una herramienta consensuada que sea eficaz y factible para evaluar a los estudiantes.

- Miletich, M. (2008) en su artículo “Pedagogía del error: aspectos didácticos de la traducción” en su calidad de maestro, realiza un análisis de los errores encontrados en las traducciones de los alumnos, específicamente aquellos errores de reexpresión. A partir de este estudio, el autor propone una ficha de análisis en la que se registren de manera más minuciosa los errores de reexpresión, la cual divide en tres grupos: errores de sintaxis, de morfología y de puntuación. Miletich concluye:

1. Los errores de reexpresión muchas veces ocurren debido a la influencia del inglés. Las oraciones en inglés suelen ser breves y separadas por puntos, mientras que el español tiene una preferencia por las oraciones subordinadas. En ese sentido, se hallaron errores debido a la falta de enlaces extraoracionales y enlaces interoracionales.
2. En cuanto a los errores de morfología, se encontraron errores de abuso de la voz pasiva, los falsos amigos, el anglicismo y el dequeísmo y adequeísmo.
3. En cuanto a los errores de puntuación, los errores más frecuentes fueron debido al uso de la raya inglesa y las mayúsculas.

- Moreno, C. (2016) en su trabajo “*Errores comunes en la traducción al español y la redacción en español de artículos de divulgación científica: análisis textual de*

varios ejemplos” planteó como objetivo conocer la calidad e identificar los tipos de errores lingüísticos que se presentan en artículos de divulgación científica de diversa índole. En el análisis cualitativo, Moreno identifica errores léxicos, sintácticos, ortotipográficos, morfológicos, calcos innecesarios, falta de traducción o no traducción de siglas, abuso de adverbios terminados en -mente y registro inapropiado. Se concluyó que:

1. Las características de los artículos divulgativos son diferentes de los artículos científicos, ya que los primeros buscan que la información sea comprensible para el público en general. Por lo tanto, la traducción debe tener las mismas convenciones del género textual.
2. Entre los errores sintácticos más comunes se encuentra el abuso de la voz pasiva y los calcos.

- Pérez, M. (1990) en su tesis de licenciatura *“Actualización de la cohesión en la traducción: un planteamiento didáctico”* enfocó su estudio en el área de traducción francés y delimitó como objetivo principal sistematizar las categorías de cohesión para guiar al estudiante de traducción a identificar estos elementos en el texto origen y producir un texto equivalente. Luego se planteó delimitar el rol de aprendizaje de la cohesión del texto para proporcionar instrumentos de trabajo para la formación del traductor profesional. Finalmente, la autora propuso una estrategia para implementar la competencia relacionada al manejo de la cohesión del texto en ambas lenguas en función de la situación didáctica de la carrera de traducción en la Universidad Ricardo Palma. En sus conclusiones, la autora puso énfasis en lo siguiente:

1. La importancia de que el profesorado tenga en cuenta las necesidades del alumno para poder plantear los objetivos de acuerdo a esas necesidades y alcanzar un nivel óptimo de competencia traductora.
2. El análisis textual como instrumento eficaz en el aprendizaje de los alumnos, de modo que profundicen en los diferentes aspectos o características del texto en ambos idiomas.
3. La importancia de la cohesión en el resultado del proceso de producción textual; es decir en las traducciones de los estudiantes.
4. La mayoría de los errores de comprensión y expresión presentes en las traducciones se deben al poco dominio de los fenómenos en la superficie textual.

- Silva, R. (2011) en su tesis de licenciatura *“La interferencia lingüística a partir del inglés como causa de errores de expresión y de sentido en los textos en español de las decisiones de la Conferencia de las partes en el convenio sobre la diversidad biológica”* se planteó demostrar que existe interferencia lingüística a raíz de los errores de comprensión y de reexpresión e identificar los tipos de interferencia que generan estos errores. Para la investigación se utilizó un diseño no experimental en el nivel de análisis descriptivo en un total de 156 muestras y se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Se identificaron nueve tipos de interferencia. En este tipo de textos priman las interferencias en el nivel morfológico-sintáctico y en el nivel léxico-semántico, cuyos errores de forma afectan no solo a la naturalidad del texto, sino también al sentido.

2. La interferencia lingüística afecta más a la expresión y en menor grado a la comprensión del mensaje.
3. Los errores encontrados (gramaticales, puntuación, reformulación y elementos de referencia) indicaron que no se siguieron las normas lingüísticas del español, lo que perturba la clara transmisión del mensaje.
4. Los errores de sentido encontrados indicaron cierto grado de falta de precisión de la traducción.

- Vázquez, E. (2007) en su artículo científico *“Aspectos de la traducción científico-técnica: errores en la traducción de manuales de instrucciones del italiano al inglés”* tuvo como objetivo estudiar los errores de las traducciones de manuales en italiano traducidos al inglés. Para el estudio se eligieron 5 manuales ya traducidos al inglés. Luego del análisis, la autora logró identificar distintos tipos de errores y concluyó:

1. La existencia de errores ortotipográficos y de puntuación, errores léxicos y terminológicos y errores sintácticos, de estilística y gramaticales.
2. Mayor incidencia de errores de consistencia y coherencia, entre ellos falta de uniformidad, falta de conversión de las unidades de medición, calcos a nivel lexical y errores de sin sentido.
3. La existencia de mayor número de errores ortográficos en los manuales de extensión limitada.
4. La necesidad de la revisión y edición en los trabajos de traducción, así como el uso de diccionarios, glosarios, bases de datos, textos paralelos, la consulta a expertos, entre otros.

- Williams, M. (2010) realiza un estudio explicativo centrado en el análisis del metadiscurso en las traducciones de sus estudiantes. En su investigación titulada *“Translating Metadiscourse: An Explanatory Analysis of Problems in Students’ Work”* (*Traducir el metadiscurso: un análisis explicativo de los problemas presentes en el trabajo de los estudiantes*), el autor enfocó su análisis en el aspecto pragmático y pretendió analizar cómo los estudiantes resuelven o no los elementos metadiscursivos en sus traducciones. Se utilizaron las traducciones realizadas por alumnos del tercero y cuarto año de la carrera de traducción de la Universidad de Ottawa entre los años 2005 y 2008. En este estudio resaltaron las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes hicieron una mala interpretación de los marcadores de transición y en muchas circunstancias confiaron en los equivalentes que encontraron en los diccionarios bilingües sin tener en cuenta el cotexto.
2. Otros estudiantes hicieron un mínimo esfuerzo por resolver el problema de traducción, por lo que en el resultado se perdía la intencionalidad del autor del texto original.
3. La importancia de tener en cuenta los elementos que emplean los autores del texto origen para interactuar con sus lectores, es decir el metadiscurso, para que la traducción sea óptima y no se falte al nivel pragmático.

2. Bases teórico-científicas

2.1 La traducción según los autores contemporáneos

Se podría decir que la traducción “es tan antigua como el lenguaje del hombre, e incluso existe desde que la raza humana se comunica entre sí” (Soltero, 1995), en este sentido, la traducción comenzó como una traducción oral, a la que hoy se conoce como interpretación, hasta que se inventó la escritura. Es así que con el descubrimiento de los jeroglíficos de la famosa Piedra Rosetta, se dio paso a la investigación en torno a la traducción que ha ido evolucionando hasta nuestros días. Sin embargo, no es hasta la segunda mitad del siglo XX que se empieza a estudiar la traducción como una ciencia interdisciplinar, autónoma y científica (Llácer, 2004) y surgen teorías, enfoques y definiciones que intentan explicar lo que significa la traducción.

En primer lugar y desde un punto de vista lingüístico, Vinay y Darbelnet (1958, citado por Hurtado, 2001) parten de la estilística comparada y del estructuralismo para afirmar que la traducción consiste en “pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad” (p. 37). Al respecto, Virgilio Moya (2004) critica esta definición porque solo aborda el aspecto lingüístico y no toma en cuenta el habla; además, si bien es necesario que el traductor cuente con una competencia lingüística, no basta este conocimiento de las lenguas para explicar la complejidad de lo que significa la actividad traductora. En este sentido señala:

“El estudio de la lengua tal vez bastaría si la traducción fuera algo tan simple como sustituir los significantes de la LO (lengua original) por otros de la LM (lengua meta) sin alterar los significados, y si las distintas lenguas dividieran el mundo o la realidad de la misma manera. Lo que se traduce, en cambio, no son códigos lingüísticos abstractos, sino mensajes y textos muy concretos y emparentados con la realidad, con errores, omisiones, presuposiciones, metáforas, connotaciones, matices, etc. (p. 21)”.

Si bien no es suficiente hablar de las lenguas para explicar la traducción, el aporte de estos estudiosos a la traductología contemporánea sienta las bases para la reflexión sobre las características que tienen cada una de las lenguas y las diferencias entre ellas, además de que para traducir y hacerse entender, sea necesario “desentrañar las dos lenguas en juego en toda actividad traslatoria” (p. 33).

Siete años más tarde, Catford (1965) también analiza la traducción desde un punto de vista lingüístico, pero esta vez desde la lingüística aplicada y propone una definición de traducción desde un enfoque textual en el que señala que la traducción consiste en “la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)” (Moya, 2007). Para Llácer (2004) esta definición consideran la traducción solo como un producto o resultado final y olvidan plantear la traducción como proceso.

A medida que se planteaban nuevas perspectivas en torno a la traducción, nace la definición de traducción como un acto comunicativo y ya no solo como comparación de normas lingüísticas de los dos idiomas. Así, Nida y Taber (1974) definen la traducción como el acto que “consiste en reproducir mediante una equivalencia natural y exacta el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo” (p. 29). En esta definición los autores enfatizan en la importancia de transmitir el mensaje de la manera más natural posible, más allá de las formas de las dos lenguas.

Por su parte, Reiss y Vermeer (1984) agregan a esta a esta definición el concepto de finalidad. En este sentido afirman que “el principio dominante de toda translación es su finalidad” (citado por Hurtado, 2001 p. 39), para lo cual proponen la teoría del *skopos*. Según esta teoría lo que importa es la razón por la cual se creó el texto, por lo que a partir de un mismo texto de origen se pueden producir distintas traducciones según sea la finalidad para la cual se ha encargado la traducción (Pym, 2012).

Otros investigadores que realizaron sus investigaciones desde un enfoque comunicativo fueron Hatim y Mason (1990) definen la traducción como “un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social”. De esta manera, los autores hacen hincapié en el aspecto sociocultural, el cual debe formar parte del concepto de traducción; además, ponen énfasis en la importancia de analizar los componentes extratextuales y el contexto en la actividad traductora.

Por otro lado, desde un punto de vista cognitivo, en el que se comprende el proceso psicolingüístico del traductor, surge una primera teoría conocida como la teoría interpretativa o llamada también teoría del sentido propuesta por Seleskovich y Lederer (1986). En ella, las autoras se desprenden de todo aspecto lingüístico y proponen, la interpretación del sentido como tarea principal de la traducción, sin tener en cuenta incluso la forma del texto origen.

“Así pues, la idea que se deriva de la teoría interpretativa es que hay que rechazar la forma del original, ya que finalmente sólo sirve para expresar unas nociones, que una vez que han sido aprehendidas no necesitan en absoluto del soporte formal originario” (Corredor, 1994).

En cuanto al proceso cognitivo, las autoras trazan el proceso mental para ejercer la traducción e identifican tres fases principales de lo que constituye traducir: 1) la comprensión, 2) la desverbalización y 3) la reexpresión. Por ello, afirman que “el proceso de traducción está más relacionado con operaciones de comprensión y reexpresión que de comparación de lenguas” (Seleskovitch y Lederer, 1984, citado por Hurtado 2001).

En la misma línea, Delisle (1980) pone énfasis en el proceso traductor y considera la interpretación y la reexpresión de los mensajes como elementos fundamentales del proceso (Llácer, 2004). En este sentido, Bell (1991) aporta a este concepto de traducción y estudia también la traducción desde un enfoque cognitivo. El autor considera que la traducción puede definirse desde tres puntos de vista:

- 1) El traducir como proceso
- 2) La traducción como producto que resulta del proceso
- 3) El concepto abstracto que comprenden los dos anteriores.

Finalmente, Amparo Hurtado (2001) parte de todos los estudios realizados en torno a la traducción y afirma que para definir la traducción es importante incluir tres aspectos fundamentales:

- 1) La traducción como un acto de comunicación (que tiene una finalidad),
- 2) La traducción como una operación entre textos (y no entre lenguas) y
- 3) La traducción como proceso mental del traductor.

Con los elementos antes descritos, Hurtado define la traducción como un “proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otras lenguas que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (p. 41).

2.2. El proceso traductor

“El traductor ha de adquirir la técnica de deslizarse con facilidad entre los dos procesos básicos de traducción: la comprensión, que puede implicar la interpretación, y la formulación, que puede involucrar la recreación” (Newmark, 1991).

Son muchos los autores que coinciden en que el proceso de traductor consta de dos fases principales: la comprensión y la reexpresión. En la primera el traductor analiza el texto de origen, para luego, en la segunda fase, volver a expresar el sentido en un texto meta. “Estas dos fases están en relación con la doble función del traductor: receptor de un texto y emisor de un nuevo texto” (Hurtado, 2016). En la teoría interpretativa, Seleskovitch y Lederer añaden una fase entre estas dos a la que denominan desverbalización. Otros autores como Delisle concuerdan con esta fase de desverbalización a la que consideran la “fase no verbal” que ocurre en el proceso traductor. A estas tres fases, Bell (1998, citado por Hurtado 2016), agrega una cuarta fase que se ubica después de la fase de reexpresión a la que denomina “revisión”.

La comprensión es una actividad compleja. Así lo expresan Seleskovich y Lederer (1976, citado por Hurtado, 2016), ya que no basta con tener conocimientos lingüísticos para comprender un texto, sino que los conocimientos de cada persona determina su nivel de comprensión. Estos conocimientos engloban el *bagaje cognitivo*, que

constituye todo los conocimientos que una persona ha adquirido anteriormente a través de sus experiencias y vivencias personales; es decir, un “saber empírico. A este bagaje cognitivo se le agrega el *contexto cognitivo*, que las autoras identifican como el almacenamiento mnésico que se constituye desde el inicio de la comprensión de un texto. Ambos se asocian a las significaciones lingüísticas para construir el sentido.

Dancette (1995) realizó un estudio experimental en torno a la comprensión y afirma que la comprensión consiste en un saber lingüístico y un saber temático y que la traducción actúa en función de la comprensión y de los conocimientos lingüísticos y temáticos (citado por Hurtado p.360). Además define el proceso de comprensión como a) un proceso perspectivo, en cuanto la comprensión nunca puede ser perfecta, b) un proceso específico, ya que depende de cada individuo y sus exigencias de comprensión, c) un proceso interactivo, porque la comprensión implica una decodificación lingüística que interactúa con la interpretación del contexto, los saberes extralingüísticos, etc. y d) un proceso integrador, en el que se otorga sentido al texto que se interpreta.

En la fase de desverbalización, el traductor logra captar el sentido del texto, pero aún no lo reexpresa con palabras. Seleskovitch y Lederer afirman que esta fase puede estudiarse y se hace más evidente en la interpretación simultánea, en donde resulta crucial que el intérprete capte el sentido y se desligue totalmente de las estructuras lingüísticas, lo cual sería imposible captar a totalidad debido a la velocidad en el habla del orador. Esta retención del sentido en el proceso de traducción, en este caso interpretación, es a lo que los autores definen como “la naturaleza no verbal del

sentido” (Hurtado 2016, p. 324). Incluso en un estudio realizado en torno a la interpretación consecutiva, se analizaron las notas que hicieron los intérpretes y se evidenció que no se transcribían únicamente las palabras que escuchaban, sino que sus notas describían el sentido del mensaje con sus propias palabras. Es de esta manera que llegan a confirmar su hipótesis y afirman que “el sentido resulta de la desverbalización de la cadena sonora (o gráfica) en el momento en que los conocimientos lingüísticos y los complementos cognitivos se fusionan” (Seleskovitch y Lederer, 1994, citado por Hurtado 2016 pp. 326).

En la tercera fase del proceso traductor, la fase de reexpresión, el traductor transforma ese sentido generado en la etapa de desverbalización y lo codifica según las normas lingüísticas de la lengua de llegada para cumplir con la función comunicativa del texto origen, tal como debería ocurrir en una comunicación monolingüe. Bell llama a esta fase “la síntesis”, en la que el traductor debe tener en cuenta el aspecto pragmático, semántico y sintáctico al momento de reformular el sentido. La fase de reexpresión es, pues, a diferencia de la fase de desverbalización, un acto consciente en el proceso traductor. En esta fase el traductor hace un uso consciente de las normas lingüísticas para reformular el sentido captado en la etapa de comprensión, de modo que pueda transmitir el mensaje de la manera más fiel posible.

Cabe resaltar que este proceso traductor no es lineal, sino más bien interactivo. Autores como Kiraly, Wills, Dancette, entre otros, insisten en el carácter no lineal del proceso traductor y señalan que el traductor siempre vuelve a la fase de comprensión, desverbalización y reexpresión cuando lo requiera durante el ejercicio de la traducción,

de ahí que las fases en el proceso traductor interactúan entre sí. Así lo explica también Hurtado (2016):

“Es importante considerar, pues, que en el desarrollo del proceso traductor no se sigue un orden lineal estricto en el que primero se efectúa la comprensión y luego la reexpresión, sino que se producen constantes vaivenes entre ambas, la reexpresión forzando y modificando la comprensión y viceversa” (p. 370).

2.3. La competencia traductora

Bien se sabe que conocer un segundo idioma no hace que una persona pueda traducir, sino que es importante que conozcan y usen bien las dos lenguas que manejan, además de contar con otras competencias. Al respecto, Vázquez Ayora (1977) enfatiza en la necesidad de erradicar ese “mito” en torno a la traducción que afirma que “para traducir lo único que hace falta es un diccionario[...] y que cualquiera que hable más de una lengua puede ipso facto considerarse traductor” (p.386). El traductor no es un simple conocedor de las lenguas, sino de culturas y en este sentido, Amparo Hurtado señala que el traductor debe ser un mediador para la comunicación y pone énfasis en los conocimientos lingüísticos y culturales que debe tener en ambas lenguas.

“Se traduce porque las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural. Se traduce para comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa. Se traduce para alguien que no conoce la lengua y generalmente tampoco la cultura en que está formulado un texto (escrito, oral o audiovisual). El traductor no traduce para sí mismo, traduce para un destinatario que necesita de él, como mediador lingüístico y cultural para acceder a un texto” (Hurtado, 2011 p. 28).

Son muchos los autores que han estudiado lo que comprende ese conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que debe reunir un traductor para ser considerado un traductor profesional y completo. Para definir la competencia traductora, estos estudiosos plantearon diferentes modelos para explicar este término, con el cual se hace una distinción clara entre lo que representa a un traductor

profesional de uno novato. Si bien no existen muchos trabajos en torno a la competencia traductora como tema principal (Kelly, 2002), poco a poco fueron surgiendo planteamientos que luego influyeron en los modelos más recientes.

En un primer intento por definir la competencia traductora para la creación de un plan de estudios para la formación de traductores, Wills (1976, citado por Kelly, 2002) postula tres competencias: una competencia receptiva, es decir la habilidad para decodificar y comprender el texto origen; una competencia productiva, que tiene que ver con la habilidad de utilizar recursos lingüísticos y textuales en lengua de llegada; y una supercompetencia, la cual describe como la habilidad para transferir el mensaje entre el código lingüístico y textual de la cultura de origen a la de la cultura de llegada.

En 1980, Delisle enfatiza en el hecho de que la *competencia lingüística* no basta para definir la competencia traductora, sino que es necesario agregarle un conocimiento extralingüístico al que él denomina *competencia enciclopédica*, la *competencia de comprensión*, que permite al traductor extraer la información y el sentido del texto original y la *competencia de reexpresión* para la cual es necesario que el traductor interprete lo que extrajo del texto original y la reformule en la lengua meta mediante una buena redacción.

Por otro lado, Lowe (1987), aunque no aborda la competencia traductora como tal, determina ocho habilidades que comprenden el perfil ideal del traductor: 1) la comprensión lectora de la lengua origen, 2) la capacidad de redacción en la lengua meta, 3) la comprensión del estilo de la lengua origen, 4) dominio del estilo de la

lengua meta, 5) comprensión de los elementos sociolingüísticos y culturales en la lengua origen, 6) dominio de elementos sociolingüísticos en la lengua meta, 7) la velocidad de la capacidad integradora y 8) un factor X, (citado por Orozco, 2000 p.85) que hace referencia a la calidad de la traducción que hace difícil determinar que una traducción sea mejor sobre otras.

Por su parte, Roberts (1984, citado por Huertas, 2013), propone un modelo a partir de la propuesta de Delisle y determina cinco competencias que engloban la competencia traductora.

- 1) La competencia lingüística: que incluye la comprensión de la lengua origen y la expresión en la lengua meta.
- 2) La competencia traslatoria o traductológica: que comprende la capacidad de entender y articular el sentido de un texto a otro.
- 3) La competencia metodológica: que supone la forma en la que el traductor se documenta sobre un tema y su terminología.
- 4) Competencia temática: que hace referencia a los conocimientos en áreas temáticas como por ejemplo, la medicina o la economía, entre otras.
- 5) Competencia técnica: es decir, la capacidad de usar las herramientas de traducción, como bases de datos terminológicas, CAT, etc.

Desde un enfoque funcionalista, Nord (1991) señala que todo traductor debe tener las siguientes competencias: “competencia de recepción y análisis del texto, la competencia de documentación, la competencia de transferencia, la competencia de producción del texto, la competencia de evaluación de la calidad de la traducción y la

competencia lingüística y cultural tanto en la lengua origen como en la lengua meta” (citado por Huertas, 2013 p. 70). Además la autora pone énfasis en que se deben abordar todas estas competencias en la formación y aprendizaje de los futuros traductores.

“El modelo propuesto por Nord resulta útil[...] porque abarca los factores esenciales y las dimensiones del proceso de traducción, esta propuesta permite averiguar las prioridades de una tarea de traducción concreta, con la que el profesor y los estudiantes pueden adoptar un enfoque sistemático” (Huertas, 2013 p. 70-71).

Hatim y Mason (1997, citado por Kelly, 2002) proponen un modelo de competencia traductora que nace del modelo de Bachmann (1990) enfocado en la competencias lingüística y del enfoque discursivo que ellos mismo plantearon. Así, dividen las destrezas del traductor en 3 grupos, los cuales, según Orozco Jutorán (2000), están organizadas en función de las fases que comprenden del proceso traductor”. Estas son:

- a) Capacidades de procesamiento del texto origen: El traductor tiene la capacidad para reconocer la **intertextualidad** (género, discurso, tipología textual), la **situacionalidad**, inferir la **intencionalidad**, organizar la **estructura** (coherencia y cohesión) y juzgar la **informatividad** (estática/dinámica) según el impacto que el texto origen tenga sobre el lector.
- b) Capacidades de transferencia: El traductor debe buscar las estrategias para adaptar la **efectividad**, **eficiencia** y **pertinencia** según la **finalidad**, el público al que va dirigido, etc. y finalmente cumplir con el **propósito retórico** (objetivo, plan) de la traducción (Orozco Jutorán, 2000).

- c) Capacidades de procesamiento del texto meta: El traductor debe establecer la **intertextualidad**, **situacionalidad**, crear **intencionalidad**, organizar la **estructura**, equilibrar la **informatividad** según el impacto que el texto meta deba dar al lector.

En 1996, Amparo Hurtado define la competencia traductora como “la habilidad de saber traducir” y que está compuesta de cinco subcompetencias:

- 1) Competencia lingüística en los dos idiomas: comprensión en la lengua de origen y producción en la lengua meta
- 2) Competencia extralingüística: conocimientos, temáticos y culturales
- 3) Competencia de transferencia: ejecutar correctamente el proceso traductor teniendo en cuenta la finalidad y el destinatario
- 4) Competencia profesional o de estilo de trabajo: saber utilizar la documentación, usar las tecnologías y tener conocimiento sobre el mercado laboral
- 5) Competencia estratégica: procedimientos y estrategias que el traductor emplea en la toma de decisiones para resolver los problemas que encuentra en el proceso.

La autora afirma que las competencias que diferencian a un traductor de un bilingüe son la de transferencia, la profesional y la estratégica.

“Las dos primeras subcompetencias no son específicas del traductor, las puede tener cualquier persona que domina dos o más lenguas y que tenga conocimientos extralingüísticos; son las tres últimas las que identifican la competencia traductora, siendo la competencia de transferencia la competencia central” (Hurtado, 2016, p.386).

Posteriormente, Hurtado agrega la competencia psicofisiológica, que atañe a la memoria, la creatividad, el razonamiento lógico del traductor, entre otros aspectos.

Uno de los autores que enfatiza en la interrelación de las subcompetencias que comprenden la competencia traductora es Neubert (2000, citado por Kelly 2002). En su planteamiento establece 5 subcompetencias interrelacionadas en donde la subcompetencia de transferencia constituye el factor principal. Así, la competencia traductora supone una competencia lingüística, una competencia textual, una competencia en materias específicas, una competencia cultural y una competencia de transferencia. Además, Neubert afirma que la competencia traductora se caracteriza por su a) complejidad, porque la misma actividad traductora es compleja, b) heterogeneidad, porque para traducir es necesario reunir y emplear habilidades diferentes, c) aproximidad, porque es imposible que el traductor conozca todas las áreas temáticas sobre las que se traduce y por ello “la necesidad de aproximarse a nuevas disciplinas, documentándose e investigando para obtener los conocimientos necesarios para realizar una traducción” (Orozco Jutorán, 2000 p. 92), d) *open-endedness*, porque se requiere un aprendizaje constante y actualizado, e) creatividad, para resolver problemas, f) situacionalidad, por la necesidad de adaptarse a las nuevas situaciones y a diferentes encargos de traducción, y g) historicidad, por su capacidad para adaptarse al cambio espacio-temporal.

En 2002, Kelly hace un repaso de los modelos postulados anteriormente y destaca el hecho que los autores traten la competencia traductora desde un enfoque comunicativo y textual, y que tengan en cuenta la competencia cultural. Considera

importante el planteamiento de Neubert, en el cual señala que existe interrelación entre las subcompetencias y que no trata solo de enumerarlas (Kelly 2002). Otro aspecto que la autora considera importante de los modelos anteriores es la subcompetencia psicofisiológica que concierne a las actitudes del traductor. La autora, entonces, define la competencia traductora como:

“La macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en subcompetencias que se relacionan [...] en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia” (p.14).

A partir de esta definición la autora propone las siguientes subcompetencias, las cuales presenta en forma de pirámide:

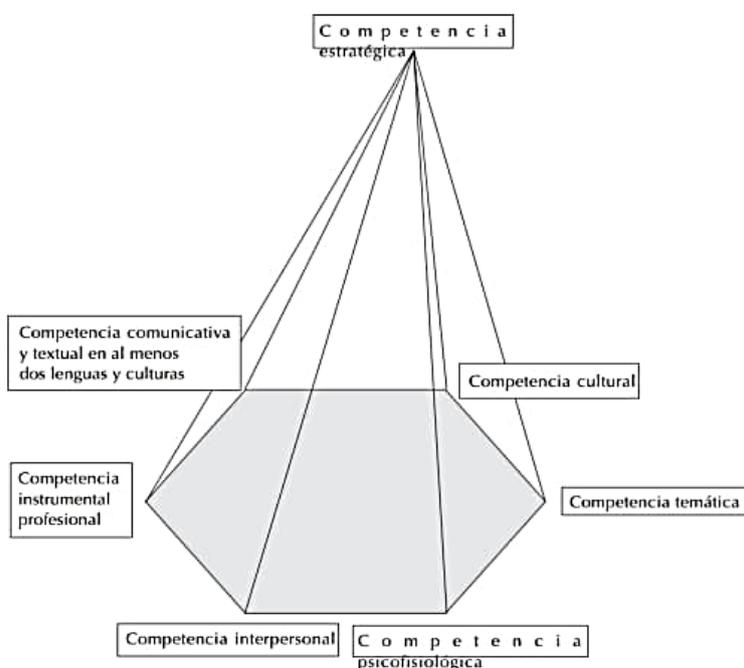


Figura 1: Modelo de competencia traductora propuesto por Kelly
Fuente: Kelly (2002)

En primer lugar, la autora deja de lado la subcompetencia de transferencia por considerarla confusa y propone la competencia estratégica en la punta de la pirámide ya que “es la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada” (p. 15). Esta subcompetencia estratégica es la que supone la capacidad

que tiene el traductor para resolver los problemas que el traductor pueda encontrar durante el proceso.

En la base de la pirámide se encuentran las otras seis competencias. La competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas hace referencia a las etapas pasivas y activas de la comunicación y a las convenciones textuales de acuerdo con las culturas de ambas lenguas. La competencia cultural abarca los conocimientos sobre las percepciones, creencias y comportamientos de ambas culturas. La competencia temática comprende los conocimientos en las áreas del saber para que el traductor pueda comprender el texto. La competencia instrumental-profesional atañe a la documentación, búsqueda de términos, uso de recursos informáticos, manejo de glosarios, bases de datos, etc. y supone también “conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional” (p. 15) como por ejemplo la gestión de contratos, facturas, presupuestos, cotizaciones y la ética profesional. La competencia psicofisiológica, por otro lado, implica, la autoconfianza, la capacidad de atención, memoria, entre otros, a lo que Kelly define como “autoconcepto”. Finalmente la competencia interpersonal tiene que ver con la capacidad del traductor de relacionarse, trabajar en equipo, con otros traductores, revisores, terminólogos, y con los clientes, autores, usuarios y especialistas en áreas temáticas.

Para la autora, resulta válido e importante el hecho de que estas competencias se interrelacionen y afirma que no todas estas competencias actúan necesariamente de

la misma manera durante el proceso de traducción. Para ello propone el siguiente ejemplo:

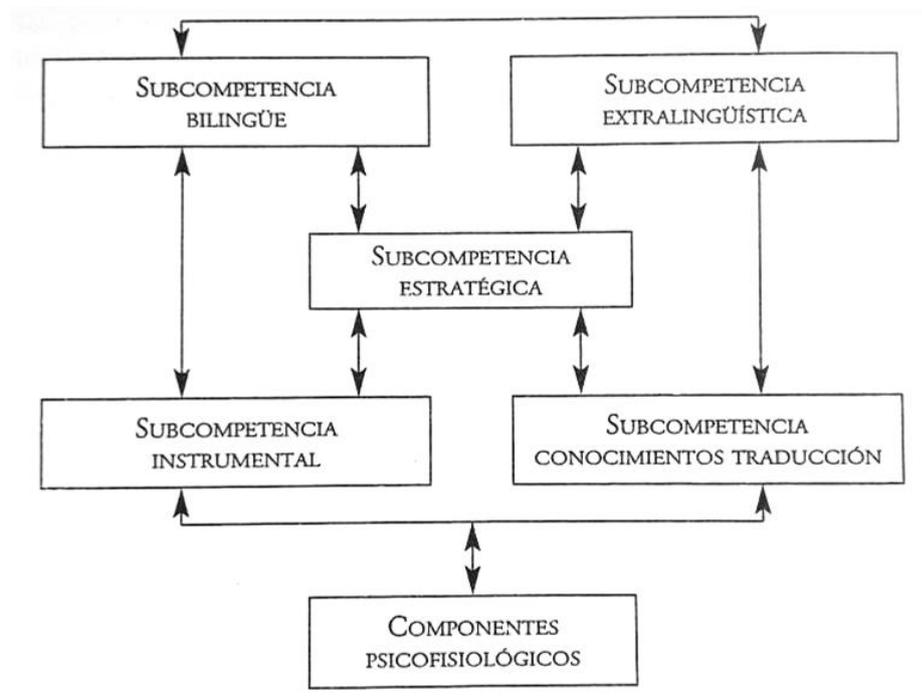
“El traductor muy especializado en textos informáticos, por ejemplo, apenas recurrirá a su subcompetencia instrumental para documentarse en la traducción de un texto de esa especialidad, puesto que en ese caso su subcompetencia temática está muy desarrollada y hace innecesario ese paso” (p. 16).

El grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona propuso un estudio holístico y empírico en torno a la competencia traductora en 1998 y a partir de entonces fue redefiniéndose hasta encontrar datos más precisos. Así, en el 2000 el grupo define la competencia traductora como “el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para traducir” (PACTE, 2000 p. 41). Así mismo, PACTE considera que traducir es un saber operativo que dista de centrarse únicamente en la competencia bilingüe, sino que está compuesto por subcompetencias que se interrelacionan y que a la vez están jerarquizadas, en donde la competencia estratégica cumple un rol fundamental como eje de las demás subcompetencias. Esta interrelación y jerarquización varían según el tipo de traducción, el par de idiomas, la especialidad, la experiencia del traductor, el encargo, el tiempo, entre otros factores.

PACTE, entonces, propone 5 subcompetencias integradas que comprenden la competencia traductora, a la cual se agregan los componentes psicofisiológicos. A continuación se muestra un diagrama que plasma la integración de las

subcompetencias que propone este grupo de investigación y luego se explicarán cada una de ellas:

Figura 2: Modelo holístico de PACTE (2003)
Fuente: Hurtado (2016)



1. Subcompetencia bilingüe: comprende los conocimientos lingüísticos, pero también los conocimientos textuales, pragmáticos y sociolingüísticos. Es decir, que además de los conocimientos de la gramática y léxico en ambos idiomas, abarca los conocimientos sobre los principios de coherencia y cohesión, los distintos géneros textuales y convenciones estructurales, formatos, etc. A ello se le suma los conocimientos pragmáticos que atañen al uso de la lengua para expresar y comprender las funciones lingüísticas según y los actos del habla en un contexto específico. Los conocimientos sociolingüísticos hacen referencia a los conocimientos del registro lingüístico (el modo y tono de habla), así como las variaciones dialectales a nivel geográfico, social y temporal.

2. Subcompetencia extralingüística: supone los conocimientos declarativos del traductor en 1) las culturas de ambas lenguas, 2) el conocimiento del mundo en general y 3) el conocimiento en áreas específicas en diferentes temas.
3. Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción: aquí se incluyen todos los conocimientos sobre los principios que rigen la traducción, como los procesos, técnicas, estrategias, métodos, tipos de problemas, etc. Además comprende los conocimientos en torno a la práctica profesional de la traducción como los tipos de encargos, el destinatario, el mercado laboral, entre otros.
4. Subcompetencia instrumental: abarcan el uso de la tecnología, fuentes de documentación, como diccionarios, textos paralelos, buscadores electrónicos, libros, bancos terminológicos, glosarios, etc.
5. Subcompetencia estratégica: comprenden los “conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo” (PACTE 2003, traducido por Hurtado 2016, p. 396). Esta subcompetencia controla el proceso traductor y está relacionada con todas las demás subcompetencias. Le permite al traductor 1) elegir el método más adecuado para un proyecto de traducción, 2) hacer una evaluación al proceso para ver si cumple con el objetivo, 3) emplear las demás subcompetencias según se requieran en el proceso y, 4) identificar los problemas de traducción y encontrarles una solución a través de procedimientos y estrategias.
6. Componentes psicofisiológicos: estos componentes propios de cada traductor comprenden 1) aspectos cognitivos como la memoria, la percepción, la

atención, las emociones, 2) aspectos actitudinales como la perseverancia, la curiosidad, confianza sobre sus propias capacidades, la motivación, etc. y 3) habilidades como el análisis, la síntesis, el razonamiento lógico, entre otros.

2.4. La adquisición de la competencia traductora

Una de las primeras cuestiones que ha sido motivo de controversia entre los autores es si traducir es una habilidad innata o adquirida. Al respecto, Harris (1977, citado por Hurtado, 2016) propone el término “traductor natural” y afirma que toda persona bilingüe tiene la habilidad natural e intuitiva para traducir. Así, según este autor, el bilingüismo comprende una triple competencia: competencia en las dos lenguas y competencia en traducción. Los individuos bilingües siempre realizan el acto de traducción de manera natural como un acto comunicativo cotidiano. En la misma línea, en 1978, Harris y Sherwood partieron de los datos encontrados en estudios realizados a personas bilingües en Norteamérica y concluyeron que el ser humano bilingüe pasa por un estadio de pretraducción cuando es niño hasta un estadio semiprofesional a medida que va creciendo. Este estudio confirma lo que Harris postula en cuanto a la traducción natural.

Al respecto, Toury (1986) acepta que es probable que sí exista una predisposición natural a traducir, pero que un programa de formación profesional sería importante para ayudar a desarrollar esa competencia traductora de manera más efectiva y eficaz (Gil, 2008). Por otro lado, Hönig (1988, citado por Kiraly, 1995) se opone completamente a la idea de que la traducción sea una actividad innata y defiende la

idea de que la traducción es una competencia que se adquiere, porque considera que la traducción es, en primer lugar, un proceso estratégico en el que influyen factores situacionales, estrategias, análisis textuales, solución de problemas o los criterios para determinar que una traducción es correcta o no, una competencia que no se puede llenar únicamente con los conocimientos bilingües.

Chesterman (1997) parte del modelo de adquisición de competencias propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986, citado por Gil, 2008) que está compuesto por cinco etapas: novato, principiante avanzado, apto, perito y experto. En este sentido, Chesterman alega que la adquisición de esta competencia ocurre de manera gradual y de las reflexiones críticas dadas a lo largo del proceso. “A medida que el conocimiento experto avanza, aumenta la habilidad para reconocer rasgos situacionales y elegir estrategias apropiadas cada vez más automatizadas e intuitivas” (Hurtado, 2016 p. 406). A partir de este modelo, Chesterman plantea algunos ejercicios para cada una de las etapas del proceso que ayudarán a la adquisición de la competencia traductora. Así, por ejemplo, en la etapa de novato propone que el estudiante reconozca estrategias de traducción simples mediante la comparación del texto origen y su traducción. Luego de haber reconocido las estrategias, en la etapa de principiante avanzado, el estudiante puede empezar a emplear estas estrategias y ponerlas en práctica. En el siguiente nivel, el estudiante ya será capaz de analizar la situación y tomar decisiones para traducir. En el nivel de perito, la conducta y la competencia del traductor se vuelve más intuitiva que reflexiva en ciertos aspectos de la capacidad traductora. Finalmente en la etapa de experto, el traductor ya no requiere la guía de un profesor ya que “está capacitado para desarrollar su trabajo de forma autónoma” (Gil, 2008 p. 105).

Por otro lado, el grupo PACTE afirma que el proceso de adquisición de la competencia traductora es un proceso dinámico y espiral que parte de un conocimiento novato (a la que llama pre-competencia) hacia un conocimiento experto (competencia traductora), a lo cual se suma la competencia de aprendizaje; es decir las estrategias que emplea el alumno para aprender. Así pues, en la adquisición de la competencia traductora “se produce una reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos” (Hurtado, 2016 p. 407) en el que 1) las subcompetencias actúan de manera interrelacionada, 2) el aprendizaje no es paralelo, 3) resulta crucial la adquisición y el desarrollo de la subcompetencia estratégica, junto con la instrumental y la de conocimientos de traducción y 4) el aprendizaje dependerá de si se trata de traducción directa o inversa, el par de lenguas, la especialidad y el contexto de la adquisición, es decir si es guiada por un profesor o se realiza de forma autodidacta, por ejemplo.

2.5. Formación de traductores

“Acostumbrar al alumno a leer con ‘ojos’ de traductor, desarrollar determinadas habilidades como la comprensión lectora o sensibilizarle frente al hecho traductor es útil para que después pueda abordar la actividad traductora con una mejor preparación” (Hurtado, 1996 p. 10)

El presente apartado no pretende hacer una investigación exhaustiva sobre el ámbito de la pedagogía en traducción, sino más bien dar un panorama general de lo que supone la adquisición de la competencia traductora en el aula de traducción y algunos enfoques que han abordado algunos autores en torno al aprendizaje de esta ciencia multidisciplinar.

Cuando se trata de formar traductores que logren desarrollar una competencia traductora óptima para que se desenvuelvan profesionalmente y se incorporen al mercado laboral, resulta importante la didáctica y las metodologías pedagógicas que emplean los profesores para desarrollar estas competencias en sus alumnos.

Una de las tendencias que solían emplearse para la enseñanza de la traducción, según Hurtado (1999) consistía en un enfoque tradicional. La clase se enfocaba en el profesor y en el contenido a modo de clases magistrales y las evaluaciones se hacían únicamente a las traducciones generadas como producto. Es así que en las aulas que empleaban este enfoque tradicional, los estudiantes eran alumnos pasivos. Molina y muchos otros autores criticaron este método ya que

“[...] no existen consignas metodológicas que ayuden a los alumnos a encontrar las herramientas necesarias para poder traducir. [...] no se reflexiona sobre los errores. Por el contrario, el profesor simplemente los marca y ofrece su versión, pero no se busca cuál fue la causa de la equivocación.” (Molina, 2010 p. 10).

Hoy en día y, a partir de las propuestas planteadas por varios autores, se han formulado distintas metodologías que se enfocan en el proceso del aprendizaje del estudiante, en donde el estudiante se convierte en un alumno activo y reflexivo sobre su propio aprendizaje. Al respecto Galán Mañas (2009) señala que en la clase de traducción es importante tomar en cuenta los conocimientos previos, las habilidades y las actitudes del estudiante, ya que esto ayudará además a que se convierta en un alumno activo que desarrolle el interés por realizar un aprendizaje autónomo. En este sentido cabe señalar los estudios sobre didáctica de la traducción que parten de la teoría constructivista que propone Piaget (1971) en el que señala que el estudiante adquiere nuevos conocimientos a partir de su interacción con el mundo y sus conocimientos

previos, de modo que se logra crear significados cuando el estudiante, y en general todas las personas, creamos conexiones y relacionamos la nueva información, con los conocimientos previamente adquiridos.

Uno de los autores en dedicarse a investigar sobre la didáctica de la traducción y cuyo aporte resulta clave para el posterior desarrollo de las metodologías en la enseñanza de la traducción fue Jean Delisle (1980, citado por Bouteffah, 2017), quien plantea que la enseñanza en el aula de traducción debe dejar de ser tradicional y que, en su lugar, es necesario que el aprendizaje del alumno esté enfocado en objetivos, principalmente cuando se trata de los primeros talleres de traducción, ya que es aquí donde se desarrollan y activan las diferentes competencias. Estos objetivos deberían enfocarse en el proceso de aprendizaje del estudiante, que le ayudará a comprender y asimilar los principios que rigen el proceso traductor y su correcto desarrollo.

¿Acaso la traducción (o corrección) colectiva de un texto en un seminario constituye la mejor forma de enseñar este arte de la reexpresión? ¿Se puede hacer algo mejor que entregar a los estudiantes textos para que los traduzcan y luego corregirles los errores? ¿Cuántos de estos errores se deben a una falta de método? [...] Además de las aptitudes lingüísticas, ¿cuáles son las aptitudes fundamentales que se requieren para lograr una buena traducción? ¿Qué posibilidad existe de desarrollar estas aptitudes? [...] ¿qué funciones desempeñan el profesor y los estudiantes respectivamente en un curso-seminario de traducción? (Delisle y Bastin, 2006 p. 18)

Los objetivos que menciona Delisle son, por ejemplo, distinguir significado de sentido, distinguir correspondencias oracionales de equivalencias contextuales, explicar los textos, comentar y hacer anotaciones a una traducción, interpretar palabras, parafrasear, librarse de las estructuras, velar por la coherencia textual, entre otros.

Kelly (2002), por su parte, toma como referencia el postulado de Delisle y complementa el enfoque por objetivos con el enfoque en las subcompetencias que ella misma formula en su propuesta de modelo de competencia traductora. Estos objetivos ayudarán en la didáctica de la enseñanza y la evaluación de la traducción, así como en el aprendizaje y la evolución del estudiante de traducción.

A continuación se reproducen algunos de estos objetivos generales por cada una de las subcompetencias propuestas:

1. En la subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas propone como objetivos generales:
 - Desarrollar la capacidad de comprensión y análisis de diferentes tipos de textos tanto en lengua materna como en lengua extranjera.
 - Desarrollar la capacidad para producir textos de diferentes tipos y campos en la lengua materna y, posteriormente, en la lengua extranjera.
 - Dar a conocer las características y convenciones textuales de los diferentes géneros y subgéneros y la interpretación de las distintas culturas.
2. En la subcompetencia cultural plantea:
 - Dar a conocer las culturas de las lenguas en su contexto histórico y social.
 - Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias que condicionan el comportamiento de cada una de las culturas.
 - Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos.
3. En la subcompetencia temática, propone:
 - Dar a conocer los principales enfoques teóricos sobre traducción.
 - Dar a conocer los conceptos básicos de cómo funciona las estructuras internas de las principales disciplinas en las que más se traduce en el mercado de la

traducción, como economía, comercio, derecho, ciencias, tecnología, literatura, entre otros.

- Dar a conocer las fuentes de documentación propias de cada uno de ellos.

4. En la subcompetencia instrumental profesional:

- Preparar al estudiante para que identifique y analice la fiabilidad de la traducción, así como utilizar correctamente las fuentes de documentación.
- Preparar al estudiante para que sepa organizarse, gestionar y hacer búsquedas terminológicas que sean válidas y fiables.
- Preparar para que el estudiante sepa utilizar correctamente los recursos informáticos y otras herramientas para facilitar la traducción.
- Preparar en el aspecto profesional, dando a conocer al estudiante sobre el funcionamiento del mercado laboral, la evaluación de las traducciones profesionales y la ética del traductor.

5. En la subcompetencia psicológica:

- Apoyar en el desarrollo del autoconcepto de traductor/intérprete.
- Impulsar el nivel de confianza en el estudiante.
- Fomentar la capacidad de atención, memoria, autoevaluación.

6. En la subcompetencia interpersonal:

- Preparar a los estudiantes para que sepan trabajar en equipo con los distintos actores que intervienen en la actividad traductora (revisores, terminólogos, documentalistas, etc.)
- Preparar a los estudiantes para que sepan justificar las decisiones tomadas y para saber tratar de manera profesional a los clientes, usuarios, especialistas, etc.

7. En la subcompetencia estratégica, la autora plantea:

- Desarrollar la capacidad para organizar el trabajo individual y en equipo.
- Desarrollar la capacidad para identificar problemas, así como buscar y analizar posibles soluciones según el contexto del encargo.
- Desarrollar la capacidad de autoevaluación y autorrevisión.

Con estos objetivos generales, la autora pretende que su postulado sirva de base para el enfoque por objetivos y competencias para la enseñanza de la traducción.

Kiraly (1995) hace una propuesta interesante en su obra *Pathways of Translation*. En ella intenta crear un modelo pedagógico, en el cual enfoca la adquisición de la competencia traductora en base al análisis de errores, ya que considera que analizar los errores de manera activa con los estudiantes puede ser beneficioso tanto para el estudiante, porque se vuelve más conscientes sobre los errores que comete y aprende de ellos de manera autónoma, como para el docente, ya que a partir de este análisis puede personalizar más sus metodologías en función de las necesidades de sus estudiantes. La autora formula seis principios fundamentales:

1. Ya que el traductor novato se vuelve experto a medida que progresa en el desarrollo de sus competencias, resulta crucial enseñar a los alumnos a desarrollar técnicas para identificar, resolver y evaluar problemas.
2. El análisis de errores puede ser un recurso relevante para la didáctica de la traducción porque ayuda al profesor a entender los problemas lingüísticos, culturales, textuales, de comprensión, de producción, entre otros, que tienen su grupo de estudiantes y que ocurren durante el proceso de aprendizaje del futuro traductor.

3. Cuando el estudiante haya comprendido los tipos de errores que ha cometido y haya identificado las competencias que han sido afectadas, el profesor puede guiar a los estudiantes para que mejoren sus habilidades intuitivas y enseñar métodos para resolver problemas y generar soluciones alternativas.
4. Un objetivo que también resulta importante consiste en fomentar que el estudiante tenga un mayor control sobre su propio proceso de traducción, de modo que le permita identificar y corregir sus propios errores.
5. Es crucial que los estudiantes desarrollen la capacidad de tener en cuenta los factores situacionales, contextuales para producir textos, revisarlos desde un punto de vista crítico para hacer un control de calidad en sus propias traducciones.
6. En base a los recursos cognitivos que los estudiantes de traducción deben adquirir, los programas de formación de traductores deben así como las herramientas didácticas para enseñar y evaluar la adquisición de estas habilidades y conocimientos (Kiraly, 1995, citado por Lévano, 2010).

Otro de los autores que colocan al estudiante como eje central en la didáctica de la traducción es Kussmaul (1991). Él postula que el uso de estrategias es el mejor remedio para evitar o disminuir la incidencia de errores en los estudiantes. Algunos de los errores que el autor pudo identificar gracias a sus TAPs (Thinking Aloud Protocols) son precisamente las interferencias, la correspondencia errónea del sentido de una palabra, como ocurre con la polisemia, el parafraseado incompleto, entre otros. Una vez que se conocen cuáles son los errores, se podrá determinar el tipo de estrategias que pueden emplearse para que en el proceso ya no se cometan los mismos errores o se cometan cada vez con menos frecuencia. Kussmaul también pone énfasis en el

aprendizaje consciente del proceso traductor y afirma que es crucial que el estudiante adopte una actitud crítica y evaluativa sobre la operación mental y que pueda reflexionar sobre las decisiones que tomará durante su proceso traductor.

2.6. Análisis del error

Cuando se pretende analizar y evaluar una traducción, resulta imperativo ahondar en el concepto de error, ya que el análisis de errores nos permitirá distinguir entre lo que supone diferenciar una traducción correcta de una traducción incorrecta. Tal como lo expresan Palazuelos, C. et. al. (1992), el análisis de los errores constituye una herramienta más objetiva y clara para el momento de revisar y evaluar las traducciones tanto en el ámbito académico como en el profesional.

En primer lugar, cabe mencionar la distinción que hace Ellis (1997, citado por Carrió Pastor 2008 p. 90) entre los términos *error* y *fallo*, entendiéndose por error aquel que ocurre cuando existe una desviación de la lengua debido a una falta de conocimiento y a una falta de competencia, mientras que el *fallo* hace alusión a las faltas que puede cometer un hablante nativo debido, quizás, al cansancio, a un tipo de estrés, a limitaciones en la memoria o falta de automaticidad, pero no por desconocimiento de la lengua.

Son muchos los autores que han estudiado el error de traducción y han propuesto diferentes taxonomías para su análisis. Para efectos del presente trabajo de investigación, se abordarán los aportes más significativos de cada uno de los principales autores que han estudiado este fenómeno.

De la misma manera que el estudio de la traductología partió desde un análisis lingüístico incluso antes de los años 70, también las evaluaciones de las traducciones solían hacerse únicamente en el plano lingüístico, es decir, resultaba ser “una comparación entre dos sistemas lingüísticos que reducía el error al nivel de la palabra más que al nivel textual y que no tenía en cuenta los factores pragmáticos ni funcionales como tampoco la relatividad del error” (Firmenich, 2014 p. 31-32), sin embargo, con la evolución de las teorías contemporáneas de la traducción, los estudios sobre la traducción y, por consiguiente sobre el error en traducción, dejaron de plasmarse solamente al plano lingüístico y empezaron a surgir nuevos enfoques.

Uno de los primeros autores que prestaron interés en el estudio del error en traducción fue Wolfram Wilss (1977/1988, citado por Tolosa, 2013), quien a partir de los estudios realizados en torno al error en el aprendizaje de lenguas extranjeras, expresa la importancia de que los errores de traducción no deben abordarse únicamente a través de un contraste a nivel gramatical o lingüístico, sino que propone el análisis de los errores a nivel del habla. Wilss fue el primero en hacer una distinción clara entre dos tipos de errores que se deben analizar en traducción: 1) los “errores en el área de la competencia receptiva”, es decir aquellas faltas que ocurren debido a una escasa comprensión y 2) los “errores en el área de la competencia reproductiva”, que se deben a una reexpresión ineficiente. A partir de esta clasificación de errores, el autor señala la necesidad de que se establezcan criterios para describir, clasificar y corregir los errores en el área académica y con el objetivo de reflexionar sobre la didáctica para la formación de traductores.

Al mismo tiempo, House (1977, citado por Hurtado 2016) aborda el análisis de la traducción desde un enfoque funcional apoyado en la pragmática y en la lingüística-situacional. En su estudio, la autora considera que la adecuación del texto meta se logrará según sea el nivel de coincidencia tanto en el perfil textual como en la función que cumplen los dos textos (Llácer, 2004). Para House la traducción debe ser fiel al sentido en sus tres dimensiones: semántico, pragmático y textual y cualquier falta a estas dimensiones, así como a la equivalencia funcional debe considerarse como error. De su propuesta, la autora plantea dos tipos de errores en la traducción: los errores patentes y los errores encubiertos. Estos últimos constituyen aquellos que faltan a la equivalencia funcional, la cual presupone tres factores:

- 1) Que las normas socio-culturales sean equivalentes en ambos textos
- 2) Que se puedan superar las diferencias lingüísticas y
- 3) Que el texto meta cumpla únicamente la función que cumple el texto origen

Por su parte, los errores patentes son aquellos que no cumplen una equivalencia denotativa, la cual se hace evidente cuando se comparan los elementos del texto origen y del texto de llegada y se encuentra una incongruencia de significados, o no cumplen con las normas gramaticales y lingüísticas de la lengua de llegada, los cuales son más fáciles de detectar sin necesidad de comparar ambos textos (Waddington, 2000).

En 1981, Daniel Gouadec intenta establecer parámetros con el fin de eliminar la subjetividad en el análisis y la evaluación de las traducciones. Señala que debe existir una clara distinción entre corregir una traducción y evaluar una traducción,

porque la primera no puede pretender cumplir la función de la segunda. El autor hace una crítica a las categorías tradicionales de evaluación alegando que “no son más que etiquetas sin valor explicativo ni poder de ponderación” (citado por Hurtado, 2016 p. 294) y que no explican las causas que generan estos errores ni el nivel de impacto que pueden provocar. Para ello, enfatiza en la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación que además de dar una calificación, pueda explicar el error en tres ámbitos: académico, profesional y de investigación sin que esto signifique crear categorías estrictas para calificar el error. Gouadec afirma que es necesario establecer límites, objetivos y parámetros, que él califica como parámetros léxicos y sintácticos, para el análisis de los texto. Según el autor, estos parámetros expresados en marcas léxicas y sintácticas constituyen “contingencias contextuales”. De esta manera, Gouadec considera que las faltas en la traducción “se produce cuando no se respetan o cuando se modifican las pertinencias culturales y las contingencias textuales” (Tolosa 2013, p. 22).

Más adelante, el mismo autor intenta medir el error según el efecto que cause en un texto en específico y propuso clasificar el error en dos tipos: los errores absolutos y los errores relativos.

“El error absoluto es independiente de todo efecto de traducción; corresponde a una trasgresión injustificada de las reglas de la gramática cultural (lógica, formación de conceptos, organización e interpretación de los conceptos y sus interrelaciones), de las reglas de la gramática lingüística (sintaxis, ortografía, etc.) y de las reglas de formación de las reglas de formación generales o específicas (tipo de texto, fraseología, terminología, etc.) El error relativo se debe a la no formación, la no formación inadecuada o el no respeto de uno o varios de los determinantes del proyecto de formación. Estos determinantes pueden tener un origen externo (marco cronológico, geográfico, destinatario, finalidades, etc.), interno (objetivo, tema, etc.) o interno-externo (modo de presentación de la traducción)” (Hurtado, 2016 p. 294).

Además de determinar estos tipos de errores, Gouadec propuso algunos parámetros para definir el error. Así califica al error según:

- El tipo de error: relativo y absoluto
- El origen del error: marco cronológico, objeto, tema, etc.
- La causa del error: elección inapropiada o no elección
- La naturaleza: omisión, adición, ruptura injustificada, desviación injustificada.

Para el autor resulta importante que para evaluar el error se determine un instrumento que aborde ambas escalas del error: una escala absoluta y una escala relativa y defiende su postura alegando que es posible lograrlo si se “calcula la incidencia del error por medio de la aplicación de coeficientes a los parámetros de error-falta” (Tolosa 2013, p. 24).

La propuesta de Gouadec, por ser uno de los primeros estudios que aborda el error en traducción, resulta ser difícil de aplicar. Así lo califican Hatim y Mason (1996, citado por Waddington, 2000), quienes señalan la complejidad del sistema e indican que la subjetividad no puede reducirse mediante una evaluación tan mecánica en la que los correctores puedan regirse a los 675 tipos de errores y a los parámetros establecidos, ya que cada texto cumple un proceso individual y es subjetivo. Además mencionan que Gouadec no tiene en cuenta el nivel pragmático en la evaluación y catalogación del error.

Kupsch-Losereit (1985) es una de las primeras autoras que aborda el estudio del error desde un enfoque funcionalista. La autora alemana determina que para

realizar un análisis de error en traducción resulta fundamental ejecutar una comparación entre el texto origen y el texto meta, de tal manera que se logre observar una equivalencia en cuanto a la función textual y comunicativa. Así, Loserleit establece que el error no puede basarse en el plano lingüístico sin que se tenga en cuenta el contexto en el que ocurre porque el uso de los elementos lingüísticos dependerá de la función, la situación y el destinatario a quien va dirigida la traducción.

En este sentido, la autora formula cuatro parámetros para evaluar la traducción y define el concepto de error como una trasgresión a:

- La función del texto
- La coherencia con el texto origen
- La adecuación de las convenciones y condiciones culturales y situacionales comunicativas
- La aceptabilidad del sistema lingüístico en el texto meta.

Luego de definir estos parámetros, Loserleit afirma que estas trasgresiones pueden identificarse en tres niveles: en la tipología textual, en el léxico empleado y en la gramática (Tolosa, 2013), es decir que si se comparan el texto origen y el texto meta, debe notarse una coincidencia a nivel funcional, sintáctico y semántico. Con este enfoque, Loserleit aporta a la didáctica de la traducción cuando afirma que el objetivo de adquirir la competencia de transferencia se basará ahora en la función del texto. Esta competencia ayudará a los docentes a controlar, comparar traducciones y finalmente evaluar los errores (Tolosa 2013).

En la misma línea del funcionalismo, Nord (1988, 1991) parte de la definición de Wilss y señala la existencia de dos tipos de errores diferentes: el error debido a una

mala comprensión del texto y el error debido al mal uso de las normas lingüísticas del idioma al que se traduce, ya sea por una dificultad en la reexpresión o porque no se conoce bien la lengua de llegada. De esta manera plantea además que se considerará error cuando no se cumple el encargo de traducción:

“una expresión o una palabra determinada no tiene, por sí sola, la cualidad de ser incorrecta, sino que es más bien el receptor quien le atribuye dicha cualidad según determinadas reglas” y que “un error se produce cuando no se realiza correctamente alguna de las instrucciones de traducción” (Nord 1988/1991, citado por Hurtado 2016).

Christiane Nord propone una clasificación del error de forma jerárquica según un análisis intralingüístico y extralingüístico del contexto, es decir, enfocado en el propósito de la traducción. Estos errores son:

1. El error pragmático:
2. El error cultural
3. El error lingüístico

El nivel de importancia o de gravedad que representan estos tres tipos de errores radicarán en el tipo de traducción que Nord diferencia entre traducción en el ámbito académico y la traducción en el ámbito profesional. En la traducción profesional, la autora afirma que el error pragmático será el más grave porque no cumpliría con la funcionalidad del texto origen y sería difícil detectarse el error solo leyendo la traducción, de esta manera el lector recibiría un mensaje inadecuado, distinto del que se pretende transmitir en el texto base (Hurtado, 2013). Los errores culturales, por su parte, también tiene un nivel alto de gravedad, ya que podrían obstaculizar la lectura de la traducción debido a que no se cumplieron las normas culturales, como la traducción de las medidas de pesos, distancias, formatos, nivel de cortesía, entre otros (Hurtado, 2016). Finalmente, los errores lingüísticos se refieren a

las faltas en la lengua de llegada, que comúnmente ocurren en la traducción inversa y que se asocian más en la etapa de formación del traductor. Sin embargo, la autora también establece que podría ocurrir un cambio en el sentido o una interferencia si se emplea terminología incorrecta en el texto meta. En el ámbito académico, la autora determina que la gravedad de cada error dependerá del objetivo que se trace el docente para la enseñanza de la traducción y su posterior evaluación.

Otros autores que estudiaron el error son Palazuelos et. al (1992), quienes definen el concepto de error como “cualquier falta o no cumplimiento con el ‘saber’ (‘deber’) reproducir en una lengua meta, el contenido textual dado en una lengua fuente”, con lo cual establece que la única manera de analizar los errores de traducción es comparar el contenido textual del texto original y el contenido textual del texto traducido y que “debe haber una relación de equivalencia entre ambos contenidos”. Palazuelos et. al. (1992) parten del trabajo de Coseriu “Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción” y afirma que para traducir es necesario contar con un ‘saber interpretar’ y un ‘saber reproducir’.

A partir de este postulado, los autores establecen cuatro relaciones: a) si se hace una interpretación correcta del texto y la reproducción debería ser correcta, entonces resulta en una traducción sin errores; b) si la interpretación del texto es correcta, pero la reproducción es incorrecta se genera “una traducción con errores manifestados en el hablar de la lengua meta”; c) si se hace una interpretación incorrecta del texto y se reproduce una versión incorrecta del texto meta entonces se trata de una traducción con errores manifestados tanto en el hablar de la lengua fuente como de la lengua meta;

y d) si se hace una interpretación incorrecta del contenido textual y se reproduce el contenido de forma correcta entonces se trata de una traducción con errores manifestados en el hablar de la lengua fuente. La primera constituye una traducción correcta, b) y d), una traducción incorrecta y c) una traducción mala.

Los errores ocurren, pues, en las tres situaciones restantes. En la situación b), el traductor podría comprender bien el texto original, pero elegir un significado que no designe el mismo significado del texto origen. En la situación d), el traductor interpreta mal el sentido del texto original, pero según su interpretación, “produce un texto correcto” que sea comprensible y tenga sentido en la lengua de llegada. Por el contrario, en la situación c), el traductor no interpreta bien el sentido del texto origen y tampoco produce un texto que sea coherente y tenga sentido.

Ante estas cuatro situaciones y sin tomar en cuenta los errores de producción porque consideran que no son errores de traducción como tal, los autores proponen siete categorías: 1) Sentido equivalente, que significa que la traducción no tiene errores, 2) Sentido diferente, 3) Sentido, 4) Sentido ininteligible, 5) Sentido ampliado, 6) Sentido restringido y 7) Sentido emparentado. Las seis restantes son traducciones que contienen errores de sentido.

Si bien la taxonomía de error que proponen estos autores resulta interesante, parece que se limita en cuanto a la traducción como producto y aborda únicamente aquellos errores que afectan al sentido del texto original y no estudia los errores de reexpresión, y que para realizar una evaluación completa de una traducción es necesario analizar

también los errores de lengua ya que “evidentemente afecta a la calidad de una traducción” (Waddington, 2000).

Delisle (1993 citado por Firmenich, 2014) se refiere a los errores como faltas y hace una distinción entre “faltas de lengua” y “faltas de traducción”, Las primeras son aquellas que aparecen en el texto meta debido a un desconocimiento o falta de dominio de la lengua de llegada o el mal dominio de las técnicas de traducción por parte del traductor, que podrían generar, entre otros, errores de ambigüedad, barbarismos, formulación incompresible, solecismos, zeugma, impropiedad semántica y repetición abusiva.

Por el contrario, las “faltas de traducción” comprenden aquellos errores que resultan de una interpretación equivocada del sentido del texto origen. El autor clasifica estas faltas como errores de contrasentido, falso sentido, hipertraducción, interferencia, sinsentido, omisión, subtraducción, entre otros.

Amparo Hurtado señala que es importante realizar un análisis del error según los aspectos textuales, contextuales y funcionales y teniendo en cuenta el efecto que el error genera en el producto final; así puede ser que, por ejemplo, el error afecte la idea principal del texto o a una idea secundaria, la coherencia y cohesión del texto de llegada, la funcionalidad del texto en cuanto a su aspecto comunicativo o en cuanto a su finalidad.

La autora centra su estudio en el error desde un punto de vista pedagógico propone una tipología de errores que propone a modo de baremo para la evaluación de las traducciones en el ámbito académico. Así clasifica los errores en:

- a) Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto origen: contrasentido, falso sentido, sin sentido, no mismo sentido, adición innecesaria, supresión innecesaria, alusiones extralingüísticas no solucionadas e inadecuación de variación lingüística, que pueden ser de estilo, dialecto social, dialecto geográfico, idiolecto o registro lingüístico.
- b) Inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada: aquí se incluyen todos los errores de ortografía, puntuación, errores de gramática (errores morfológicos, sintácticos, abuso de la pasiva, etc.), errores léxicos, textuales, estilística, temática, redacción (formulación defectuosa o poco clara), entre otros.
- c) Inadecuaciones pragmáticas: comprenden los errores que no cumplen la función ni la finalidad del texto origen, en cuanto al destinatario, el encargo de traducción, el género textual, etc.

Asimismo, la autora señala que se pueden entrecruzar estas categorías, así por ejemplo, un error que se identifica como error de expresión, podría ser considerado también un error de comprensión o a la vez un error pragmático, cuando afecta las convenciones de un género textual.

El error, según Hurtado, está estrechamente vinculado con los mecanismos cognitivos que comprenden la resolución de problemas, las subcompetencias que conforman la competencia traductora y el desarrollo de las etapas del proceso traductor. En este sentido, los errores pueden cometerse debido a las carencias en el aspecto lingüístico o extralingüístico, la competencia estratégica, falta de uso de textos paralelos o de herramientas informáticas, etc. El estudiante puede cometer errores en las diferentes

etapas del proceso traductor, es decir, en la comprensión, desverbalización o reexpresión. Todos ellos constituyen las posibles causas de los errores que se evidencian en el producto de traducción.

Así como lo señala Amparo Hurtado, resulta imperativo tratar el error para conocer qué es lo que lo provoca, de modo que se pueda abordar en la enseñanza de la traducción.

Santoyo (1994, citado por Tolosa 2013) expone, en su artículo “Por qué yerra el traductor: análisis de textos y errores”, que todo traductor debe buscar que el texto que traduce sea equivalente al original en términos semánticos y pragmáticos. Por ello, califica el error como “todo alejamiento de ficha equivalencia o cualquier manifestación inadecuada de la misma equivalencia en la lengua meta” (Santoyo 1994, citado por Tolosa 2013, p. 66-67).

El autor afirma que muchos de los errores en la traducción se deben a:

- a) La distracción
- b) La insuficiente preparación del traductor para la tarea que realiza
- c) El desconocimiento del idioma materno
- d) La ignorancia del idioma que se traduce.
- e) El desconocimiento de lo que se traduce (el tema)
- f) Una expresión pobre
- g) El apresuramiento
- h) La carencia de sentido común traductor, y
- i) La carencia de inspiración.

Ante estas causas, el Santoyo señala la importancia de que el traductor tenga conocimientos en los dos idiomas que traduce, conocimientos temáticos, la capacidad de concentración, sentido común, inspiración y no apresurarse para terminar una traducción.

En 2001, Susana Cruces Colado escribe un artículo llamado “El origen de los errores en traducción”, en donde trata el error desde el punto de vista de la enseñanza de la traducción. Define el error como “una ruptura de las reglas de coherencia de un TT, sean estas de tipo gramatical, de combinabilidad léxica, congruencia semántica o de conformidad al conocimiento del mundo y de la experiencia acumulada” (Cruces, 2001 p. 814). La autora plantea que el origen de los errores se ubica en las distintas fases del proceso de traducción, para lo cual se basa en los modelos propuestos por Muñoz, R. (1999) y Gile D. (1992) que se reproduce a continuación.

- 1) Fase de reconstrucción de las condiciones del encargo de traducción: aquí se determina el tema, el destinatario, la funcionalidad, la intencionalidad según el uso textual de la cultura de la lengua de llegada.
- 2) Fase de construcción del sentido: se realiza una lectura general y específica del texto origen, se plantea la hipótesis de sentido y un test de congruencia, para lo cual el traductor aplicará sus conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, empleará la búsqueda de terminología y de documentación.
- 3) Fase de reformulación del texto meta: el traductor hace la búsqueda terminológica y documental en la lengua meta, busca textos paralelos y aplica sus conocimientos lingüísticos y de redacción.

- 4) Fase de revisión: el traductor aplica un test de aceptabilidad lingüística, de adecuación según el encargo y verifica la intencionalidad.
- 5) Producto final.

La autora realiza estudio del corpus que obtuvo de estudiantes que cursaban el primer y cuarto curso de la carrera de Traducción e Interpretación y clasifica los errores de la siguiente manera:

- 1) El sentido del texto origen distinto del texto meta. Estos errores “afectan al proceso de atribución de sentido a un texto y tiene su reflejo en la fase de reformulación del TT” (p. 817). Estos errores pueden ser de tres tipos:
 - Ruptura de coherencia: estos errores que ocurren en la fase de reconstrucción del sentido se debe a una insuficiente competencia extralingüística o del tema en cuestión. Puede deberse también a una redacción dificultosa debido a un mal manejo de la expresión en la lengua meta, lo cual obstaculiza la comprensión del sentido, o finalmente a una descodificación inadecuada de la gramática del texto origen que, al traducirla, pierde el sentido y no se puede entender ni por contexto ni por sentido metafórico.
 - Inadecuaciones terminológicas: hace referencia a rupturas de coherencia semántica debido a que el estudiante eligió un término que no guarda coherencia con el sentido general del texto. Según la autora este error se genera en el proceso cognitivo por una “mala elección de uno de los varios significados posibles de un término almacenado en la memoria” (p. 819) o incluso porque el traductor solo conoce uno de los significados de un término. Otro motivo por el que se produce una

inadecuación léxica ocurre debido al no cumplimiento del encargo de traducción, como el tono, el registro, la terminología preestablecida, etc.

- Reformulación literal: este error recurrente en los alumnos de traducción puede deberse a dos motivos: a) porque el estudiante no reconoció una frase idiomática por lo que la traduce palabra por palabra y cambia el sentido o incluso genera un sin sentido, pero también puede deberse a b) la estrategia bastante común de los estudiantes de reformular de manera literal cuando no captan el sentido del texto origen y creen que de esta forma el destinatario probablemente sí pueda comprender ese sentido. “En el segundo caso se da un abandono de la tarea antes de finalizarla, sin que probablemente se hayan utilizado todos los recursos que posee el traductor para elucidar el sentido de un segmento que presenta especiales dificultades de interpretación” (p. 820).

2) Inadecuación formal del TT. Estos son errores que se generan en la fase de reformulación y se deben a un desconocimiento de las reglas lingüísticas de la lengua meta y que debido a que el traductor no puede delimitar las normas de cada lengua se producen errores de:

- Calco ortográfico: faltas de ortografía debido a la interferencia lingüística.
- Calco gramatical: calcos morfológicos y sintácticos.

La autora concluye que en la mayoría de los casos, estos errores podrían solucionarse si los estudiantes realizan una revisión minuciosa de sus traducciones,

además de enfatiza en la labor que tiene el docente de trabajar en la capacidad del alumno de ser consciente de sus propios errores y saber corregirlos.

2.7. El texto instructivo

Uno de los autores que habla sobre el texto instructivo dentro de su propuesta de tipología de textos es Weirlich (1975, citado por Sánchez, 2002) quien señala que, si bien no existen textos puramente informativos, argumentativos, o instructivos, todo texto tiene un elemento dominante al que él llama “foco contextual”. En el caso del texto instructivo, el foco contextual está relacionado con las acciones en secuencia y la planificación de la conducta humana; es decir, que tienen la intención de inducir determinados comportamientos en una persona. Un texto instructivo, entonces, tiene la función de aconsejar, advertir, obligar, dar instrucciones, exhortar, etc. En la tipología de textos presentada por Adam (1985, citado por Hurtado, 2001), el texto instructivo es denominado también texto directivo y está clasificado según su función comunicativa que constituye dirigir, ordenar o aconsejar al lector.

Desde el punto de vista de la traductología, autores como Reiss, Köller, House, Hatim y Mason, entre otros coincidieron en la necesidad de proponer una clasificación textual para la traducción, ya que resulta imprescindible conocer el tipo de texto que se va a traducir de tal forma que el traductor pueda decidir qué método utilizar. En este sentido, Reiss (1971) basa su clasificación textual en las tres funciones del lenguaje propuestas por Bühler (1934, citado por Hurtado 2001): textos representativos, expresivos y apelativos. Este autor sitúa al texto instructivo dentro de los textos representativos, ya que para traducirlos debe predominar el contenido y estar orientado

a la lengua de llegada (A diferencia de los textos expresivos en donde debe predominar la forma y estar orientado al estilo de la lengua de partida y los textos apelativos en donde es válido alejarse de la forma del texto y del contenido a fin de que se logre una equivalencia en la intencionalidad del texto).

Hatim y Mason (1990, citado por Muñoz, 2011) retoman el concepto de Werlich y señalan que todo texto tiene un “foco contextual o función textual dominante”, es decir que, si bien el texto puede ser multifuncional, existe una función comunicativa que predomina y que solo puede tener un propósito. En el caso del texto instructivo, el foco contextual radica en la intención de influir en un comportamiento futuro. Para los autores, existen dos tipos de textos instructivos: a) con alternativa y b) sin alternativa. El primero abarca, por ejemplo, los textos publicitarios que tienen la intención de persuadir al destinatario, mientras que el segundo comprende todos los textos que tienen la intención de regular la conducta futura del individuo, entre ellos los textos legales, los manuales de instrucciones, etc.

Por otro lado, Gamero (2001, citado por Vázquez, 2007) clasifica el texto instructivo en dos tipos: el texto general y el texto especializado. El primero está destinado a un público general y el segundo destinado a especialistas. Así, en lo que se refiere, por ejemplo, a manuales de instrucciones, Gamero señala que existen seis subgéneros: 1) los manuales de aparatos pequeños, 2) electrodomésticos grandes, 3) máquinas de imagen y sonido, 4) telefonía avanzada, 5) Informática y 6) sistemas complejos. (p. 20), clasificando así los textos instructivos según su nivel de dificultad.

2.7.1. Características del texto instructivo

Según el análisis del discurso, los textos instructivos suelen presentar tres elementos funcionales: Informativo, consejo y propósito. El primero en donde se brinda información al destinatario, el segundo que brinda consejo al lector y el tercero que explica al destinatario la manera en la que debe realizar una tarea.

Así mismo, autores como Murcia y O'Donnell, (2002, citados por Vivanco, 2007) señalan que, según el acto del habla, los textos instructivos cumplen las funciones de advertir (de realizar o no una acción) y de prohibir (realizar una tarea). De igual manera, los textos instructivos presentan condición (*si el cable está dañado,...*) función temporal (*Luego de 24 horas...*) consecuencia (*...provocará que se dañe...*) localización (*gire la perilla hacia la izquierda...*) modo (*...de tal manera que al presionar los botones...*) instrumentación (*con un alicate...*) razón (*...debido a ello...*), explicación (*el aparato cuenta con 10 piezas...*).

En cuanto a las características sintácticas y semánticas, los textos instructivos suelen tener presencia de oraciones condicionales para dar consejo (*Si el aparato presenta daños de fábrica, comuníquese...*). De igual manera, el texto instructivo se caracteriza por utilizar el imperativo o el infinitivo, según el tono formal o informal con el que se desee tratar al lector.

3. Definición de términos básicos

- Contrasentido: Sentido opuesto al original por desconocimiento lingüístico o extralingüístico. (Hurtado, 1996)

- Encargo de traducción: Indicaciones dadas por el cliente, en donde se estipulan la situación y las especificaciones para la realización de una traducción. (Nord, 1996)
- Error de traducción: error que se debe a la mala interpretación del sentido y que se refleja en el texto meta (Delisle, 1993).
- Falso sentido: Sentido diferente al original por desconocimiento lingüístico o extralingüístico. (Hurtado, 1996)
- No mismo sentido: Traducción que no reproduce el matiz del original o no es preciso. (Hurtado, 1996)
- Sin sentido: Traducción incomprensible, con poca claridad. (Hurtado, 1996)
- Texto instructivo: Texto que tiene como función comunicativa la de dirigir, instruir, aconsejar, advertir, etc. (Adam 1985, citado por Hurtado, 2001)
- Texto Meta: documento final traducido. También llamado texto de llegada.
- Texto Origen: documento original que necesita ser traducido.
- Traducción directa: “traducción hacia la lengua materna del individuo” (Hurtado 2016, p. 643)

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES

1. Hipótesis y/o supuestos básicos

1.1. Hipótesis general

- Existen errores que afectan a la comprensión y a la expresión en las traducciones de textos instructivos realizados por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I.

1.2. Hipótesis específicas

- Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos.
- Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos.

2. Identificación de variables o unidades de análisis

| Variables | Indicadores | Índices |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| Errores de traducción | Errores que afectan a la comprensión | <ul style="list-style-type: none"> - Contrasentido - Falso sentido - Sin sentido - Adición innecesaria de información - Supresión innecesaria de información - No mismo sentido |
| | Errores que afectan a la expresión | <ul style="list-style-type: none"> - Ortografía y puntuación - Gramática - Léxico - Textual - Estilística |

3. Matriz lógica de consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES |
|--|--|---|--|
| <p>Problema general: - ¿Cuáles son los errores que cometen los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-II en la traducción de textos instructivos?</p> <p>Preguntas específicas -¿Los estudiantes de Taller General Inglés II cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos?</p> <p>-¿Los estudiantes de Taller General Inglés II cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos?</p> | <p>Objetivo general: - Identificar los errores que cometen los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I en la traducción de textos instructivos.</p> <p>Objetivo específico: - Determinar si los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos.</p> <p>- Establecer si los estudiantes de Taller General Inglés II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos.</p> | <p>Hipótesis general: - Existen errores que afectan a la comprensión y a la expresión en las traducciones de textos instructivos realizados por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I.</p> <p>Hipótesis específicas: - Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos.</p> <p>- Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos.</p> | <p>variable A - Errores de traducción</p> <p><u>Indicador</u> - Error que afecta a la comprensión</p> <p><u>Índices</u> - Contrasentido - Falso sentido - Sin sentido - Adición innecesaria de información - Supresión innecesaria de información - No mismo sentido</p> <p><u>Indicador</u> - Error que afecta a la expresión</p> <p><u>Índices</u> - Ortografía y puntuación - Gramática - Léxico - Textual - Estilística</p> |

CAPÍTULO IV: MÉTODO

1. Tipo y método de investigación

El método empleado para el estudio fue cualitativo, debido a que los datos no fueron procesados mediante una medición numérica, sino que, como lo señala Arbaiza (2014) se pretende entender la realidad, calificar, analizar y describir los rasgos, las características, la naturaleza de una situación o de un fenómeno. En este caso, se analizaron los errores de los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I de la Universidad Ricardo Palma.

La presente investigación fue de tipo descriptivo, ya que se intentó conocer a profundidad las características que determinan a cierto grupo específico a partir de la información recogida (Bernal, 2010, citado por Arbaiza, 2014). En este sentido, la presente investigación tuvo el propósito de conocer y describir los errores que cometen los estudiantes de la carrera de traducción de la Universidad Ricardo Palma en sus primeros talleres de traducción general, en este caso, luego de haber culminado el primer taller general de inglés.

2. Diseño específico de investigación

El diseño de la investigación es de corte no experimental, tal como lo señalan Hernández et. al. (2010, citado por Arbaiza, 2014), en el diseño no experimental las variables no son manipuladas intencionalmente, sino que “los fenómenos se estudian tal y como suceden en su ambiente natural” (p. 143). De igual manera esta investigación tiene un diseño descriptivo-transversal. Descriptivo porque intentará describir la situación de un grupo en particular y transversal porque los datos se recogieron en una sola oportunidad y en una fecha determinada (Arbaiza, 2014).

3. Población y muestra

La población estuvo constituida por 26 estudiantes de un grupo de Taller General Inglés II del semestre 2019-I de la Universidad Ricardo Palma que rindieron la prueba de entrada el primer día de clases. De esta población se generó una muestra de 26 traducciones, las cuales se analizaron en el presente estudio. El muestreo para esta investigación fue de tipo no probabilístico, ya que las pruebas se eligieron de manera deliberada y se incluyeron en la muestra según las necesidades del estudio (Arbaiza, 2014). En este sentido, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión: Se incluyó en la muestra todas las traducciones realizadas por los estudiantes que tienen como idioma materno el español.

Criterios de exclusión: Se excluyeron las traducciones realizadas por estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español.

Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, se identificó que 3 traducciones no cumplían las características de inclusión. Por lo tanto, la muestra final comprendió 23 pruebas de traducción.

A continuación se reproducen las 23 muestras analizadas.

Prueba N° 1

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|-------------------|-----------------|-----------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencia para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, fuego o lesiones a las personas | | Léxico | Incendio* |
| 2 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desconecte la unidad inmediatamente después de ser usada , especialmente cuando sea usada en un baño. | | Gramática | Abuso de voz pasiva |
| 3 | 1. Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. 2. DO NOT use while bathing or showering. | 1. Siempre desconecte la unidad inmediatamente después de ser usada, especialmente cuando sea usada en un baño. 2. No usar cuando se está dando un baño o duchándose. | | Textual | Inconsistencia |
| 4 | DO NOT place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque o guarde la MINI en donde pueda caer o ser jalado dentro de una bañera, un inodoro o lavadero, o cualquier otra fuente de agua | | Estilística | Reformulación literal |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the | Cuando la secadora de cabello sea usada en un baño, desconéctela después de su uso , puesto que la proximidad al agua presenta un peligro aún cuando la | | Estilística | |

| | | | | |
|----|--|---|------|--|
| | hairdryer is switched off. | secadora apagada. | está | |
| 6 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de cabello sea usada en un baño, desconéctela después de su uso, puesto que la proximidad al agua presenta un peligro aún cuando la secadora está apagada. | | Falso sentido |
| 7 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de cabello sea usada en un baño, desconéctela después de su uso, puesto que la proximidad al agua presenta un peligro aún cuando la secadora está apagada. | | No mismo sentido Aun cuando* La tilde genera un error de sentido |
| 8 | If the MINI falls into water, DO NOT REACH INTO THE WATER! Unplug device immediately. | Si la MINI cae dentro del agua, ¡NO INTENTE SACARLA METIENDO SUS MANOS AL AGUA! Desconecte el dispositivo inmediatamente. | | Adición innecesaria de información |
| 9 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | La MINI no debe ser usada por personas (niños incluidos) con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas o falta de experiencia y conocimiento, a menos que hayan sido supervisados o instruidos con respecto al uso seguro del dispositivo y entiendan los riesgos implicados. | | Gramática Concordancia de género |
| 10 | Cleaning and user maintenance shall | La limpieza y mantenimiento por | | Gramática Concordancia de número |

| | |
|---|---|
| not be made by children without supervision | parte del usuario no deberá ser realizada por niños sin supervisión. |
|---|---|

Prueba N° 2

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|--------------------------------------|-----------------|------------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire , or injury to persons | Advertencia para evitar el riesgo de quemaduras, descarga eléctrica, fuego o lesiones | | Léxico | |
| 2 | DO NOT place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink , or any other water source. | No dejar en un lugar donde se pueda caer, como en la bañera, tocador , o cualquier otro suministro de agua. | Supresión innecesaria de información | | |
| 3 | When the hairdryer is used in a bathroom , unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Desenchufar el secador, cuando la proximidad de agua presente un riesgo aunque este se apague. | Supresión innecesaria de información | | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off . | Desenchufar el secador, cuando la proximidad de agua presente un riesgo aunque este se apague . | Sin sentido | | |
| 5 | If the MINI falls into water, DO NOT REACH INTO THE WATER! Unplug device immediately. | SI este cae al agua, no sacarla de ahí . Desenchufarla inmediatamente. | | Estilística | |
| 6 | If the MINI falls into water, DO NOT REACH INTO THE WATER! Unplug device immediately. | Si este cae al agua, no sacarla de ahí. Desenchufarla inmediatamente. | | Gramática | Concordancia de género |
| 7 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El secador no debe ser utilizada por personas (incluyendo niños) con problemas físicos, sensoriales o mentales, o alguna falta de experiencia o conocimiento, a menos que estén supervisados o conozcan de su utilización en un lugar seguro y que entiendan los riesgos que este implica. | | Gramática | Concordancia de género |
| 8 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or | El secador no debe ser utilizado por personas (incluyendo niños) con problemas físicos, sensoriales o mentales, o | Falso sentido | | |

| | | | | | |
|----|--|---|------------------|-----------|------------------------|
| | lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | alguna falta de experiencia o conocimiento, a menos que estén supervisados o conozcan de su utilización en un lugar seguro y que entiendan los riesgos que este implica. | | | |
| 9 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños pueden utilizarlo bajo la supervisión de un adulto a fin que se utilice para su propósito. | No mismo sentido | | |
| 10 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision | La limpieza y el mantenimiento no debe ser realizado por niños, a menos que sea bajo supervisión. | | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 3

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|--|--------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution , fire or injury to persons | Advertencia para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución , incendio o dañar a otras personas | | Léxico | |
| 2 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencia para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, incendio o dañar a otras personas | | Textual | Falta de cohesión |
| 3 | 2. DO NOT use while bathing or showering. 3. DO NOT place or store the MINI where it can fall [...] | 2. No usarla cuando se esté bañando. 3. No coloque o guarde el MINI en lugares donde se pueda caer [...] | | Textual | Inconsistencia |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Si usa la secadora de cabello en el baño, desconéctela después de su uso porque al contacto con el agua , presenta una amenaza aún si la secadora está apagada. | Falso sentido | | |
| | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Si usa la secadora de cabello en el baño, desconéctela después de su uso porque al contacto con el agua, presenta una amenaza aún si la secadora está apagada. | Falso sentido | | |
| 5 | DO NOT place or drop into water or other liquid. | No la coloque en agua u otro líquido. | Supresión innecesaria de información | | |
| 6 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they | MINI no está hecho para ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales y mentales reducidas, o con falta de experiencia o conocimientos, a menos que | Supresión innecesaria de información | | |

| | | | | |
|---|---|--|---------------|------------------------|
| | have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | hayan sido supervisados o instruidos acerca del aparato de una manera segura y que comprendan lo peligroso que es el aparato. | | |
| 7 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no está hecho para ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales y mentales reducidas, o con falta de experiencia o conocimientos, a menos que hayan sido supervisados o instruidos acerca del aparato de una manera segura y que comprendan lo peligroso que es el aparato. | Falso sentido | |
| 8 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no está hecho para ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales y mentales reducidas, o con falta de experiencia o conocimientos, a menos que hayan sido supervisados o instruidos acerca del aparato de una manera segura y que comprendan lo peligroso que es el aparato. | Gramática | Concordancia de género |
| 9 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision | La limpieza y mantenimiento del producto no deben hacerla los niños sin supervisión. | Gramática | Concordancia |

Prueba N° 4

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|--|-------------------|--|-------------|
| 1 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom . | Desconecte siempre los aparatos inmediatamente después de usarlos, especialmente si son usados en los baños . | No mismo sentido | | |
| 2 | Do not use while bathing or showering. | No usar mientras se esté en la bañera o ducha. | | Estilística | |
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source . | No coloque o guarde el MINI en un lugar donde pueda caer dentro de una bañera, inodoro, lavabo o en algún otro artículo de agua . | | Léxico | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando el secador de pelo sea usado en el baño, desconectelo después de usar porque la proximidad al agua presenta peligro incluso cuando éste esta apagado. | | Ortografía y puntuación Ortografía y puntuación | |

| | | | | | |
|---|---|---|------------------|-----------|------------------------|
| | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando el secador de pelo sea usado en el baño, desconectelo después de usar porque la proximidad al agua presenta peligro incluso cuando éste está apagado. | Falso sentido | | |
| 5 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI cae en agua, no lo retire . Desconecte el aparato inmediatamente. | No mismo sentido | | |
| 6 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con capacidades reducidas a nivel físico, sensorial o mental o con falta de experiencia o conocimiento, a menos que se les haya dado instrucciones sobre el uso o supervisión de estos aparatos de una manera segura y que entiendan los peligros que envuelve. | Falso sentido | | |
| 7 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para asegurar que no manipulen el aparato. | No mismo sentido | | |
| 8 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y mantenimiento del aparato no debe ser hecho por niños sin supervisión. | | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 5

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|---|-------------------|--|-------------------------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencia para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, o incendio en personas | Falso sentido | | |
| 2 | 1. Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. 2. Do not use while bathing or showering. | 1. Siempre desconecte la unidad inmediatamente después de usarla, especialmente cuando la usa en el baño. 2. No lo use mientras se baña o ducha. | | Textual | Inconsistencia |
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque o mantenga el MINI donde pueda caerse o pueda ser empujado dentro de la bañera, el inodoro o el lavabo, o cualquier otra fuente de agua. | | Léxico Estilística | Guarde Reformulación literal |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water | Cuando la secadora de pelo es usada en el baño, desconectela después de su uso debido que la | | Ortografía y puntuación Gramática | |

| | | | | |
|---|--|---|------------------|-----------------------------------|
| | presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | proximidad del agua representa un peligro incluso cuando la secadora está apagada. | | Debido a que* |
| 5 | Do not place or drop into water or other liquid. | No la coloque o arroje dentro del agua u otro líquido | No mismo sentido | |
| 6 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | EL MINI no debe ser usado por personas (incluye niños) con reducidas capacidades físicas, sensoriales o mentales, o con falta de experiencia o conocimiento, a menos que hayan resivido la supervisión o instrucción con respecto al uso del aparato de forma segura y los peligros que este envuelve. | | Ortografía y puntuación |
| 7 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para asegurar que no jueguen con el aparato. | | Estilística Reformulación literal |
| 8 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento no deben ser hechos por niños sin supervisión. | | Estilística Reformulación literal |

Prueba N° 6

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|---|-------------------|-------------------------|------------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Alerta para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, fuego o daños a personas | | Léxico Léxico | |
| 2 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Alerta para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, fuego ó daños a personas | | Ortografía y puntuación | |
| 3 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desenchufar la unidad inmediatamente después usar especialmente cuando se utiliza en un baño. | | Gramática | Después de* |
| 4 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No colocar o almacenar el MINI donde se pueda caer o pueda ser arrastrado en la tina, inodoro o lavamanos. | No mismo sentido | | |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de pelo es usado en el baño, desenchufarla después de usar ya que la proximidad del agua presenta un peligro incluso cuando la secadora de cabello está apagada. | | Gramática | Concordancia de género |

| | | | | | |
|----|---|--|------------------|-------------|----------------------------------|
| 6 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de pelo es usado en el baño, desenchufarla después de usar ya que la proximidad del agua presenta un peligro incluso cuando la secadora de cabello está apagada. | Falso sentido | | |
| 7 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI cae al agua, ¡no busque en el agua! Desenchufe el dispositivo inmediatamente. | No mismo sentido | | |
| 8 | 5. Do not place or drop into water or other liquid. 6. If the MINI falls into water, do not reach into the water"! Unplug device immediately. | 5. No colocar o dejar caer en el agua u otro líquido. 6. Si el MINI cae al agua, ¡No busque en el agua! Desenchufe el dispositivo inmediatamente. | | Textual | inconsistencia |
| 9 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con reducidas capacidades físicas, sensoriales o mentales, o falta de experiencia y conocimiento a menos que ellos hayan recibido supervisión o instrucción respecto al uso del aparato de manera segura y entender el peligro implicado. | | Estilística | Reformulación literal/poco clara |
| 10 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Niños deben ser supervisados para asegurar que ellos no están jugando con el aparato. | | Gramática | Calco sintáctico |
| 11 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | Limpieza y mantenimiento no se hace por niños sin supervisión. | | Gramática | Calco sintáctico |

Prueba N° 7

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|-------------------|-----------------|----------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Prevención para reducir el riesgo de quemaduras, electrocuciones, fuego o lesiones a personas | No mismo sentido | | |
| 2 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Prevención para reducir el riesgo de quemaduras, electrocuciones, fuego o lesiones a personas | | Léxico | |
| 3 | 1. Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. 2. Do not use while bathing or showering. | 1. Siempre desconecta el equipo inmediatamente después de su uso, especialmente cuando es usado en el baño. | | Textual | Inconsistencia |

| | | | | |
|----|--|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| | | 2. No lo utilice mientras toma una ducha. | | |
| 4 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque el MINI en lugares que pueda caerse como en las bañeras, tazas, lavaderos del baño o cualquier otra fuente de agua. | Falso sentido | |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | - | Supresión innecesaria de información | |
| 6 | Do not place or drop into water or other liquid. | No lo coloque o sumerjal agua ni a otros líquidos. | Gramática | Sumergir en |
| 7 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI se cae al agua, No introduzca la mano al agua! Desconectela inmediatamente. | Ortografía y puntuación | mayúscula |
| 8 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI se cae al agua, No introduzca la mano al agua! Desconectela inmediatamente. | Ortografía y puntuación | Signo de admiración y tilde |
| 9 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no debe ser utilizado por personas (incluyendo niños) con capacidades físicas, sensoriales, o mentales reducidas, o con falta de experiencia y conocimiento, al menos que se les haya dado supervisiones o instrucciones del modo de uso seguro del dispositivo y de los peligros que este conlleva. | Estilística | Reformulación defectuosa |
| 10 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deberán ser supervisados para asegurar que no jueguen con el dispositivo. | | |
| 11 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del dispositivo no debe ser realizado por niños sin supervisión alguna. | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 8

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|-------------------|-----------------|----------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Recomendaciones/advertencias para evitar el riesgo de incendios, electrocución, fuego o daños físicos | | Estilística | |
| 2 | 2. Do not use while bathing or showering. | 2. No utilizar el MINI mientras se baña o ducha. | | Textual | inconsistencia |

| | | | | | |
|----|---|--|--------------------------------------|-----------|---------------------|
| 3. | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | 3. Evite que el dispositivo tenga contacto con el agua. | | | |
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | Evite que el dispositivo tenga contacto con el agua. | Supresión innecesaria de información | | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Desenchufe el MINI después de su uso, si se encuentra en el baño, incluso cuando este se encuentre apagado. | Supresión innecesaria de información | | |
| 5 | Do not place or drop into water or other liquid. | - | Supresión innecesaria de información | | |
| 6 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI cae al agua ¡No intente recogerla! Primero desconecte inmediatamente. | | Gramática | Concordancia género |
| 7 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | La MINI no debe ser utilizada por personas con habilidades físicas, sensoriales o mentales reducidas (como niños) a menos que se encuentren bajo supervisión para su uso correcto. | Supresión innecesaria de información | | |
| 8 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | - | Supresión innecesaria de información | | |
| 9 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | - | Supresión innecesaria de información | | |

Prueba N° 9

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|---|-------------------|-----------------|----------------|
| 1 | Do not use while bathing or showering. | No usar en medio del baño o lavado. | Sin sentido | | |
| 2 | 1.- Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. 2.- Do not use while bathing or showering. | 1. Desenchufe siempre el dispositivo inmediatamente después de su uso, en especial cuando ha sido utilizado en el baño. 2. No usar en medio del baño o lavado. | | Textual | Inconsistencia |

| | | | | | |
|---|--|--|------------------|-------------|----------------------------------|
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No deje o guarde el MINI en donde se pueda caer o ser lanzado a una tina, inodoro o lavabo, o cualquier otro suministro de agua. | No mismo sentido | | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando el secador de cabello es utilizado en un baño, desenchúfelo después del uso, ya que la proximidad del agua presenta un riesgo aún cuando el secador de cabello está apagado. | No mismo sentido | | aun cuando* |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando el secador de cabello es utilizado en un baño, desenchúfelo después del uso, ya que la proximidad del agua presenta un riesgo aún cuando el secador de cabello está apagado. | Falso sentido | | Debido a calco sintáctico |
| 6 | If the MINI falls into water, DO NOT REACH INTO THE WATER! Unplug device immediately. | Si el MINI cae dentro del agua, ¡No se acerque a la máquina! Desenchufe inmediatamente. | No mismo sentido | | |
| 7 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para asegurarse de que no están jugando con el artefacto. | | Estilística | Reformulación literal/poco clara |
| 8 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y mantenimiento del usuario no deberían ser realizados por niños sin supervisión. | Sin sentido | | |

Prueba N° 10

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|--------------------------------------|-------------------------|-------------|
| 1 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desenchufe la unidad inmediatamente después de su uso, sobretudo cuando se usa en el baño. | | Léxico | |
| 2 | Do not use while bathing or showering. | No lo utilize mientras se está bañando. | | Ortografía y puntuación | |
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink , or any other water source. | No coloque o guarde el MINI donde este pueda caerse o pueda resbalarse hacia la bañera, inodoro o cualquier otra fuente de agua | Supresión innecesaria de información | | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando utilice el secador en el baño, desenchúfelo después de usarlo, ya que la humedad cercana representa un peligro incluso cuando el secador está apagado. | Falso sentido | | |

| | | | | |
|---|---|--|-------------|--|
| 5 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no puede ser utilizado por gente (incluyendo niños) con capacidades físicas, sensoras o mentales limitados, o por gente sin experiencia y conocimiento, a menos que ellos hayan sido supervisados o instruidos sobre el uso de este aparato de una forma segura y que comprendan los peligros implicados. | Léxico | Calco lexical |
| 6 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no puede ser utilizado por gente (incluyendo niños) con capacidades físicas, sensoras o mentales limitados, o por gente sin experiencia y conocimiento, a menos que ellos hayan sido supervisados o instruidos sobre el uso de este aparato de una forma segura y que comprendan los peligros implicados. | Gramática | Uso innecesario del pronombre personal |
| 7 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para procurar que ellos no jueguen con el aparato. | Gramática | Uso innecesario del pronombre personal |
| 8 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del usuario no deberá ser realizado por niños sin supervisión. | Sin sentido | |
| 9 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del usuario no deberá ser realizado por niños sin supervisión. | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 11

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|---|-------------------|-------------------------|-------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencias para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, incendios y heridas | | Léxico | |
| 2 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque el aparato en lugares de donde pueda caer a una bañera, inodoro, laboratorio u otra fuente de agua. | | Ortografía y puntuación | |
| 3 | When the hairdryer is used in a bathroom , unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even | Desconecte la secadora de pelo luego de su uso si se encuentra en el baño , pues la cercanía al agua representa un peligro así se encuentre apagada. | No mismo sentido | | |

| | | | | |
|---|--|---|-----------|------------------------|
| | when the hairdryer is switched off. | | | |
| 4 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El aparato no debe ser usado por personas (incluso niños), con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas, o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que sean supervisadas o estén instruidas en su uso de una manera segura y entiendan los posibles peligros. | Léxico | Incluido |
| 5 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y mantenimiento no debe ser realizado por niños sin supervisión. | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 12

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|--------------------------------------|-------------------------|---|
| 1 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Desenchufar inmediatamente después de usar cualquier dispositivo especialmente cuando se use en el baño o servicios higiénicos. | No mismo sentido | | El dispositivo* |
| 2 | Do not use while bathing or showering. | No usar mientras usted se bañe. | | Gramática | Uso innecesario del pronombre personal (After use) |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | En caso use el secador de cabello en el baño, desenchufar después puesto que su proximidad al agua implica riesgo incluso estando apagado. | Supresión innecesaria de información | | |
| 5 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI cae al agua, no se acerque al agua. Desenchufar inmediatamente. | | Textual | Inconsistencia |
| 6 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities , or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El MINI no debe ser empleado por personas (incluidos niños) con capacidades tanto físicas, sensoriales o mentales o con poca experiencia y conocimiento a menos que hayan sido previamente instruidos respecto al buen uso del aparato y a los riesgos del mismo. | Contrasentido | | |
| 7 | MINI is not to be used by persons (including | El MINI no debe ser empleado por personas | | Ortografía y puntuación | (coma) a menos que* |

| | | | |
|---|---|--|-------------------------|
| | children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | (incluidos niños) con capacidades tanto físicas, sensoriales o mentales o con poca experiencia y conocimiento a menos que hayan sido previamente instruidos respecto al buen uso del aparato y a los riesgos del mismo. | |
| 8 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Supervisar a menores para garantizar el correcto uso del utensilio . | Léxico |
| 9 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | El mantenimiento del dispositivo no debe realizarse por menores sin supervisión . | Ortografía y puntuación |

Prueba N° 13

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|---|-------------------|-----------------|----------------|
| 1 | Do not use while bathing or showering. | No usarlo mientras uno se baña en la tina o toma una ducha. | | Estilística | |
| 2 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet, sink or any other water source. | No situar o guardar el MINI donde este puede caerse o ser arrojado en una tina , inodoro o lavabo, o cualquier otra fuente de agua. | No mismo sentido | | |
| 3 | 3. Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet, sink or any other water source. 4. When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use [...] | 3. No situar o guardar el MINI donde este puede caerse o ser arrojado en una tina, inodoro o lavabo, o cualquier otra fuente de agua. 4. Cuando la secadora es usada en un baño, desconéctela después de haberla usado [...] | | Textual | Inconsistencia |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora es usada en un baño , desconéctela después de haberla usado ya que la cercanía del agua presenta una amenaza incluso cuando la secadora está apagada. | | Estilística | |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora es usada en un baño, desconéctela después de haberla usado ya que la cercanía del agua presenta una amenaza incluso cuando la secadora está apagada. | Falso sentido | | |

| | | | | |
|----|---|--|------------------|---------------------------------------|
| 6 | Do not place or drop into water or other liquid. | No lo sitúe o deje caerlo en el agua u otro líquido. | | Gramática |
| 7 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI cae en el agua, ¡no lo busque en el agua! Desconéctelo inmediatamente. | No mismo sentido | |
| 8 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no es para ser usado por personas (incluido niños) con reducidas capacidades físicas, sensoriales y mentales, o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que hayan recibido supervisión o instrucciones con respecto al uso del dispositivo de una manera segura y entender las amenazas implicadas. | | Estilística |
| 9 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no es para ser usado por personas (incluido niños) con reducidas capacidades físicas, sensoriales y mentales, o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que hayan recibido supervisión o instrucciones con respecto al uso del dispositivo de una manera segura y entender las amenazas implicadas. | | Estilística |
| 10 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del usuario no deben hacerse por los niños sin supervisión. | Sin sentido | |
| 11 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del usuario no deben hacerse por los niños sin supervisión. | | Estilística Formulación defectuosa |

Prueba N° 14

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|---|--------------------------------------|-----------------|-------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencia para la reducción del riesgo a quemaduras, electrocución, incendio o daño a las personas | | Gramática | Riesgo de |
| 2 | Always unplug unit immediately after use | Siempre desconecte la unidad luego de ser usada, | Supresión innecesaria de información | | |

| | | | | |
|---|--|---|-------------------------|-----------------------|
| | especially when used in a bathroom. | especialmente si se usa en el baño. | | |
| 3 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desconecte la unidad luego de ser usada , especialmente si se usa en el baño. | Gramática | Abuso de pasiva |
| 4 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No colocar o guardar la MINI donde pueda caer o ser jalada al interior de la bañera, el inodoro o el lavabo, u otra fuente de agua. | Estilística | Reformulación literal |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando utilice la secadora en el baño, desconéctela luego de utilizarla, ya que la proximidad con el agua representa una amenaza incluso si la secadora está apagada. | Léxico | |
| 6 | 5. Do not place or drop into water or other liquid. 6. If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | 5. No colocar o dejar caer en el agua u otro líquido. 6. Si la MINI cae al agua, ¡no se acerque! , desconecte el dispositivo inmediatamente. | Textual | Inconsistencia |
| 7 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si la MINI cae al agua, ¡no se acerque! , desconecte el dispositivo inmediatamente. | No mismo sentido | |
| 8 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | La MINI no puede ser utilizada por personas (incluyendo niños) con capacidades físicas, sensoriales o mentales disminuidas, o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que se encuentren bajo supervisión o hayan sido instruidos en lo concerniente al uso del dispositivo de forma segura y comprendan los riesgos inherentes a su uso. | Ortografía y puntuación | |

Prueba N° 15

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|--|-------------------|-------------------------|----------------|
| 1 | Do not use while bathing or showering. | No usar mientras toma un baño o una ducha. | | Textual | Inconsistencia |
| 2 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No colocar o guardar la MINI en donde se pueda caer o ser halada a una bañera, inodoro o lavabo, o cualquier otra fuente de agua. | | Léxico | |
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, | No colocar o guardar la MINI en donde se pueda caer o ser halada a una | | Ortografía y puntuación | |

| | | | | |
|---|--|---|-------------|------------------------|
| | toilet or sink, or any other water source. | bañera, inodoro o lavabo, o cualquier otra fuente de agua. | | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de cabello se use en el baño, desconectarla después del uso porque la proximidad al agua representa un peligro aun si la secadora está apagada. | | Estilística |
| 5 | Do not place or drop into water or other liquid. | No colocarla o soltarla en agua u otros líquidos. | | Léxico |
| 6 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | La MINI no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas, o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que les hayan dado supervisión o instrucciones concernientes al uso del artefacto de manera segura y entiendan los peligros que implica. | Gramática | Concordancia de género |
| 7 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del usuario no deberá ser hecho por niños sin supervisión. | Sin sentido | |

Prueba N° 16

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|---|-------------------|-----------------|-------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Recomendaciones al público para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución, incendio o lesiones | No mismo sentido | | |
| 2 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Mantén el aparato desenchufado inmediatamente después de usarlo; especialmente si lo usaste en el baño. | No mismo sentido | | |
| 3 | Do not use while bathing or showering . | No lo uses mientras te estás duchando o lavando . | | Léxico | |
| 4 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No ubiques o guardes el aparato donde podría caer o ser tirado a un tubo, inodoro, lavabo o cualquier otra fuente de agua. | No mismo sentido | | |
| 5 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub , toilet or sink, or any other water source. | No ubiques o guardes el aparato donde podría caer o ser tirado a un tubo , inodoro, lavabo o | Falso sentido | | |

| | | | | |
|----|---|--|------------------|---|
| | | cualquier otra fuente de agua. | | |
| 6 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando uses la secadora en el baño, desenchúfala después de su uso ya que la proximidad del agua presenta un riesgo incluso cuando la secadora está apagada. | | Estilística Reformulación defectuosa |
| 7 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando uses la secadora en el baño, desenchúfala después de su uso ya que la proximidad del agua presenta un riesgo incluso cuando la secadora está apagada. | Falso sentido | |
| 8 | Do not place or drop into water or other liquid. | No ubiques o coloques aparatos en agua u otro líquido. | No mismo sentido | |
| 9 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el aparato cae en el agua, no lo recojas! Desenchúfalo inmediatamente. | | Ortografía y puntuación Falta signo de admiración |
| 10 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge [...] | El aparato no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con discapacidades físicas, sensoriales o mentales, o incluso personas con falta de experiencia y conocimiento [...] | | Ortografía y puntuación |
| 11 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El aparato no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con discapacidades físicas, sensoriales o mentales, o incluso personas con falta de experiencia y conocimiento a menos que hayan estado recibiendo supervisión o instrucción concerniente al uso del aparato de manera segura y que comprendan los riesgos involucrados. | No mismo sentido | |
| 12 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para asegurarse que ellos no están jugando con el aparato. | | Gramática Uso innecesario de pronombre personal |
| 13 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del aparato no debe ser realizado por los niños sin supervisión. | | Gramática Concordancia de número |

Prueba N° 17

| TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|--------------|------------|-------------------|-----------------|-------------|
|--------------|------------|-------------------|-----------------|-------------|

| | | | | |
|---|--|---|---------------|--------------------------|
| 1 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Desconectar siempre el artefacto inmediatamente después de su uso, especialmente luego del baño. | Falso sentido | |
| 2 | Do not use while bathing or showering. | No usar durante el baño o ducha. | Estilística | Reformulación defectuosa |
| 3 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de cabello es usada en el baño, desconectarlo después de usarlo . La cercanía del agua presenta un peligro incluso cuando este se encuentra apagado. | Gramática | Concordancia de género |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de cabello es usada en el baño, desconectarlo después de usarlo. La cercanía del agua presenta un peligro incluso cuando este se encuentra apagado. | Falso sentido | |
| 5 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora de cabello es usada en el baño, desconectarlo después de usarlo. La cercanía del agua presenta un peligro incluso cuando este se encuentra apagado. | Gramática | Concordancia de género |
| 6 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el artefacto se cae dentro del agua, no tocarlo. Desconecte el artefacto inmediatamente. | Textual | inconsistencia |
| 7 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | No se recomienda el uso de MINI por personas (incluido niños) con capacidad física, sensorial o mental reducida o falta de experiencia o conocimiento, al menos que sea bajo la supervisión o instrucción sobre el aparato de forma segura y que se entienda el riesgo de ello. | Gramática | A menos que* |
| 8 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | No se recomienda el uso de MINI por personas (incluido niños) con capacidad física, sensorial o mental reducida o falta de experiencia o conocimiento, al menos que sea bajo la supervisión o instrucción sobre el aparato de forma segura y que se entienda el riesgo de ello. | Sin sentido | |
| 9 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento del aparato no debe ser | Gramática | Concordancia de número |

realizado por niños sin supervisión alguna.

Prueba N° 18

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|---|--------------------------------------|-------------------------|--------------------|
| 1 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink , or any other water source. | No coloque o guarde el MINI donde pueda deslizarse o caer a una bañera, inodoro, caño o cualquier otra fuente de agua. | Falso sentido | | |
| 2 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI cae al agua, no se acerque . Desconéctelo inmediatamente. | No mismo sentido | | |
| 3 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El MINI no debe ser utilizado por personas con discapacidades físicas, sensoriales o mentales, o sin experiencia, a menos que hayan recibido supervisión o instrucción con respecto al uso del dispositivo de manera segura y comprendan los riesgos que representan. | Supresión innecesaria de información | | |

Prueba N° 19

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|--|---------------------------|-------------------------|--------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Medidas para prevenir el riesgo de quemaduras, electrocución, incendios o heridos | | Léxico | |
| 2 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | No olvides desenchufar cualquier aparato , inmediatamente al terminar de usarlo. Especialmente si este se encuentra en el baño. | No mismo sentido | | |
| 3 | Do not use while bathing or showering. | No utilices ningun aparato eléctrico mientras te duchas. | | Ortografía y puntuación | |
| 4 | Do not use while bathing or showering. | No utilices ningun aparato eléctrico mientras te duchas. | No mismo sentido | | |
| 6 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | Ten cuidado de donde colocas tu "MINI" para evitar que se dañe o se caiga dentro de la bañera, el inodoro, el lavamanos o cualquier otro lugar. | Falso sentido | | |
| 7 | Do not place or store the MINI where it can fall or | Ten cuidado de donde colocas tu "MINI" para | No mismo sentido | | |

| | | | | |
|----|---|--|--------------------------------------|--|
| | be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | evitar que se dañe o se caiga dentro de la bañera, el inodoro, el lavamanos o cualquier otro lugar. | | |
| 8 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando utilices la secadora en el baño, desenchufalo inmediatamente luego de usarlo porque la cercanía al agua puede ser peligroso inclusive cuando la secadora esta apagada. | | Ortografía y puntuación |
| 9 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando utilices la secadora en el baño, desenchufalo inmediatamente luego de usarlo porque la cercanía al agua puede ser peligroso inclusive cuando la secadora esta apagada. | | Gramática Concordancia de género |
| 10 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando utilices la secadora en el baño, desenchufalo inmediatamente luego de usarlo porque la cercanía al agua puede ser peligroso inclusive cuando la secadora esta apagada. | | Ortografía y puntuación |
| 11 | Do not place or drop into water or other liquid. | Ten cuidado al colocar o dejar caer agua o cualquier otro líquido en un enchufe. | Falso sentido | |
| 12 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el “MINI” cae al agua, no lo saques del agua hasta que desconectes el dispositivo debidamente. | | Gramática Se está usando “la secadora” |
| 13 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | “MINI” no puede ser manipulado por cualquier persona. Aun peor si esta no tiene muy buenas condiciones físicas, sensoriales o mentales. Al menos que esta persona esté siendo supervisada o le hayan instruido previamente sobre el manejo de este de manera adecuada y teniendo en cuenta los posibles peligros. | | Estilística |
| | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge , unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a | “MINI” no puede ser manipulado por cualquier persona. Aun peor si esta no tiene muy buenas condiciones físicas, sensoriales o mentales. Al menos que esta persona esté siendo supervisada o le hayan instruido previamente sobre el manejo de este de | Supresión innecesaria de información | |

| | | | | |
|----|--|--|--|------------------------|
| | safe way and understand the hazards involved. | manera adecuada y teniendo en cuenta los posibles peligros. | | |
| 14 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | “MINI” no puede ser manipulado por cualquier persona. Aun peor si esta no tiene muy buenas condiciones físicas, sensoriales o mentales . Al menos que esta persona esté siendo supervisada o le hayan instruido previamente sobre el manejo de este de manera adecuada y teniendo en cuenta los posibles peligros. | Ortografía y puntuación Gramática | A menos que |
| 15 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza o el mantenimiento no debe ser realizado por niños sin supervisión. | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 20

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|---|--------------------------------------|-------------------------|--------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencia para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución o incendios | Supresión innecesaria de información | | |
| 2 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | En caso el MINI cayera dentro del agua, no se acerque al agua , desconecte el aparato inmediatamente. | No mismo sentido | | |
| 3 | 5. Do not place or drop into water or other liquid. 6. If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | 5. No colocar o soltar dentro de agua o algún otro líquido. 6. En caso el MINI cayera dentro del agua, no se acerque al agua , desconecte el aparato inmediatamente. | | Textual | Inconsistencia |
| 4 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no debe ser usado por personas (incluido los niños) que tengan pocas capacidades físicas, sensoriales o mentales ó falta de experiencia ó conocimiento a menos que previamente hayan recibido supervisión o instrucción acerca del uso de un modo de aplicación segura y hayan entendido los riesgos envueltos. | | Gramática | |
| 5 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and | MINI no debe ser usado por personas (incluido los niños) que tengan pocas capacidades físicas, sensoriales o mentales ó falta de experiencia ó | | Ortografía y puntuación | |

| | | | | | |
|---|--|---|-------------|-----------|------------------------|
| | knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | conocimiento a menos que previamente hayan recibido supervisión o instrucción acerca del uso de un modo de aplicación segura y hayan entendido los riesgos envueltos. | | | |
| 6 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deberán ser supervisados para asegurar que no van a jugar con su uso. | Sin sentido | | |
| 7 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y mantenimiento por el usuario no debe ser hecha por niños a menos que esté siendo supervisado. | | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 21

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|--|-------------------|--|------------------------|
| 1 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desenchufar los aparatos electrónicos inmediatamente despues de usarlos, especialmente los que se utilizan en el baño. | No mismo sentido | | |
| 2 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desenchufar los aparatos electronicos inmediatamente despues de usarlos, especialmente los que se utilizan en el baño. | | Ortografía y puntuación Ortografía y puntuación | |
| 3 | Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom. | Siempre desenchufar los aparatos electrónicos inmediatamente después de usarlos, especialmente los que se utilizan en el baño. | No mismo sentido | | Falta de precisión |
| 4 | Do not use while bathing or showering. | No los usen mientras este en el baño o duchandose. | No mismo sentido | | Falta de precisión |
| 5 | Do not use while bathing or showering. | No los usen mientras este en el baño o duchandose. | | Ortografía y puntuación Ortografía y puntuación | |
| 6 | Do not use while bathing or showering. | No los usen mientras este en el baño o duchandose. | Falso sentido | | |
| 7 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque ni guarde el dispositivo de donde se pueda caer o resbalarse hasta la bañera, inodoro o lavabo o de algún otra fuente de agua. | | Gramática | |
| 8 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque ni guarde el dispositivo de donde se pueda caer o resbalarse hasta la bañera, inodoro o lavabo o de algún otra fuente de agua. | | Gramática | Resbalarse por |
| 9 | Do not place or store the MINI where it can fall or | No coloque ni guarde el dispositivo de donde se | | Gramática | Concordancia de género |

| | | | | |
|----|---|--|--------------------------------------|---|
| | be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | pueda caer o resbalarse hasta la bañera, inodoro o lavabo o de algún otra fuente de agua. | | |
| 10 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando use la secadora de pelo, desconectelo despues de usarla, ya que la cercanía que tiene con el agua representa un peligro, a pesar de que la maquina ya este apagada. | Supresión innecesaria de información | |
| 11 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando use la secadora de pelo, desconectelo despues de usarla, ya que la cercanía que tiene con el agua representa un peligro, a pesar de que la maquina ya este apagada. | | Ortografía y puntuación Ortografía y puntuación Ortografía y puntuación |
| 12 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando use la secadora de pelo, desconectelo despues de usarla, ya que la cercanía que tiene con el agua representa un peligro, a pesar de que la maquina ya este apagada. | No mismo sentido | |
| 13 | Do not place or drop into water or other liquid. | No colocarlos o dejarlos dentro del agua o algun otro liquido. | No mismo sentido | |
| 14 | Do not place or drop into water or other liquid. | No colocarlos o dejarlos dentro del agua o algun otro liquido. | | Ortografía y puntuación Ortografía y puntuación |
| 15 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el aparato electronico cae dentro del agua, ¡no trate de sacarlo! Desconecte el dispositivo inmediatamente. | | Ortografía y puntuación |
| 16 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El dispositivo (MINI) no debe ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas (incluyendo a los niños) ni para personas que tengan cierto conocimiento o experiencia, a menos que hayan sido supervisados o les hayan dado las instrucciones de como utilizar un aparato de una manera segura y siendo consientes de los peligros que puede tener. | Contrasentido | |
| 17 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or | El dispositivo (MINI) no debe ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas (incluyendo a los niños) ni para personas que tengan cierto conocimiento o | | Gramática Ni por* |

| | | | | |
|----|--|---|-------------------------|-------------------------|
| | instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | experiencia, a menos que hayan sido supervisados o les hayan dado las instrucciones de como utilizar un aparato de una manera segura y siendo consientes de los peligros que puede tener. | | |
| 18 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El dispositivo (MINI) no debe ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas (incluyendo a los niños) ni para personas que tengan cierto conocimiento o experiencia, a menos que hayan sido supervisados o les hayan dado las instrucciones de como utilizar un aparato de una manera segura y siendo consientes de los peligros que puede tener. | Gramática | Concordancia de género |
| 19 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El dispositivo (MINI) no debe ser usado por personas con capacidades físicas, sensoriales o mentales reducidas (incluyendo a los niños) ni para personas que tengan cierto conocimiento o experiencia, a menos que hayan sido supervisados o les hayan dado las instrucciones de como utilizar un aparato de una manera segura y siendo consientes de los peligros que puede tener. | Ortografía y puntuación | Ortografía y puntuación |
| 20 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para asegurarnos que no están manipulando los dispositivos. | Estilística | |
| 21 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision . | Los niños no deben limpiar ni dar un mantenimiento sin supervisión . | Ortografía y puntuación | |

Prueba N° 22

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|---|---|-------------------|-----------------|--------------------------|
| 1 | Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons | Advertencias para reducir el riesgo de quemaduras, electrocución , incendios o lesiones a personas | | Léxico | |
| 2 | Do not use while bathing or showering. | No lo utilice durante el baño . | | Estilística | Reformulación poco clara |

| | | | | |
|----|---|--|------------------|---|
| 3 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque o almacene el MINI donde pueda caerse o ser tirado dentro de un tubo, inodoro o lavabo, o cualquier otra fuente de agua. | No mismo sentido | |
| 4 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Cuando la secadora se use en el baño, desenchúfelo antes de usarlo debido a que la proximidad del agua presenta un riesgo incluso cuando la secadora está apagada. | Falso sentido | |
| 5 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No coloque o almacene el MINI donde pueda caerse o ser tirado dentro de un tubo , inodoro o lavabo, o cualquier otra fuente de agua. | Falso sentido | |
| 6 | Do not place or drop into water or other liquid. | No lo coloque o deje dentro del agua o de cualquier líquido. | No mismo sentido | |
| 7 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI se cae al agua, no lo alcance dentro del agua! Desenchufe el dispositivo inmediatamente. | No mismo sentido | Debido a calco sintáctico |
| 8 | If the MINI falls into water, do not reach into the water! Unplug device immediately. | Si el MINI se cae al agua, no lo alcance dentro del agua! Desenchufe el dispositivo inmediatamente. | | Ortografía y puntuación Signo de admiración |
| 9 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con bajas capacidades físicas, sensoriales, mentales o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que estén brindándoles supervisión o instrucción respecto al uso del dispositivo de una manera segura y entendimiento sobre sus riesgos. | | Léxico |
| 10 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | MINI no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con bajas capacidades físicas, sensoriales, mentales o con falta de experiencia y conocimiento, a menos que estén brindándoles supervisión o instrucción respecto al uso del dispositivo de una manera segura y entendimiento sobre sus riesgos. | No mismo sentido | |
| 11 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and | MINI no debe ser usado por personas (incluyendo niños) con bajas capacidades físicas, sensoriales, mentales o con falta de experiencia y | Sin sentido | |

| | | | | |
|----|---|---|-----------|---------------------------------------|
| | knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | conocimiento, a menos que estén brindándoles supervisión o instrucción respecto al uso del dispositivo de una manera segura y entendimiento sobre sus riesgos. | | |
| 12 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Los niños deben ser supervisados para asegurar que ellos no estén jugando con el dispositivo. | Gramática | Uso innecesario de pronombre personal |
| 13 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | La limpieza y el mantenimiento no debe ser hecho por niños sin supervisión. | Gramática | Concordancia de número |

Prueba N° 23

| | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | E. Comprensión | E. Expresión | Comentarios |
|---|--|---|--------------------------------------|-----------------|--------------------------|
| 1 | Do not place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub, toilet or sink, or any other water source. | No poner el "MINI" sobre alguna superficie cercana al agua. | Supresión innecesaria de información | | |
| 2 | When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched off. | Si la secadora fue usada en el baño, desenchúfela una vez haya terminado de usarla. Que el producto se encuentre cerca al agua es un peligro incluso si este está apagado. | | Estilística | Reformulación defectuosa |
| 3 | Do not place or drop into water or other liquid. | Evitar el más mínimo contacto con el agua. | No mismo sentido | | |
| 4 | MINI is not to be used by persons (including children) with reduced physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and knowledge, unless they have been given supervision or instruction concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards involved. | El "MINI" no debe ser usado por niños o personas con discapacidades mentales ni por quienes no se encuentren en la capacidad de hacerlo. | Supresión innecesaria de información | | |
| 5 | Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance. | Las personas que no sepan usar el producto, no lo usen. Solo bajo supervisión y estando conscientes del peligro que pueda involucrar su mal uso. | Falso sentido | | |
| 6 | Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision. | Alejar el producto de los niños. | Falso sentido | | |

4. Instrumentos de recogida de datos

Los estudiantes de Taller General II resolvieron una prueba de entrada que se les tomó el primer día de clases. Tuvieron un plazo de 40 minutos para traducir al español un texto de género instructivo de 180 palabras redactado en inglés titulado: “*Warning to reduce the risk of burns, electrocution, fire or injury to persons*” (Ver Anexo A), el cual se extrajo del manual de usuario de una secadora de cabello portátil. Los estudiantes resolvieron la prueba a mano y se les dio la oportunidad de utilizar sus aparatos móviles.

Una vez que se obtuvieron las traducciones se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, se elaboró una ficha de recolección de datos (Ver Anexo C), en la que se registraron los errores de traducción encontrados en cada una de las pruebas.

Para identificar los errores, se utilizó la tipología de errores propuesta por Amparo Hurtado (1996), la cual se adaptó para propósitos de la presente investigación.

De esta manera, se propuso identificar los siguientes tipos de errores:

| | |
|---|---|
| Errores que afectan a la comprensión | <u>Contrasentido</u> |
| | <u>Falso sentido</u> |
| | <u>Sin sentido</u> |
| | <u>Adición innecesaria de información</u> |
| | <u>Supresión innecesaria de información</u> |
| | <u>No mismo sentido</u> |
| <hr/> | |
| Errores que afectan a la expresión | <u>Ortografía y puntuación</u> |
| | <u>Gramática</u> |
| | <u>Léxico</u> |
| | <u>Textual</u> |
| | <u>Estilística</u> |

5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los errores identificados en cada una de las pruebas fueron procesados mediante el programa Microsoft Office Excel para realizar la estadística descriptiva a fin de confirmar las hipótesis. Para registrar los datos, se elaboró el siguiente cuadro en Excel que se adjunta en el anexo D.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Datos cuantitativos

En el presente capítulo se muestran los datos procesados en el programa Microsoft Office Excel, con lo cual se comprueban la hipótesis general y las hipótesis específicas planteadas en la presente investigación.

1.1. Hipótesis General

Existen errores que afectan a la comprensión y a la expresión en las traducciones de textos instructivos realizados por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I.

Tabla 1: Tipo de errores de traducción

| Tipo de errores | Nº errores | % |
|--------------------------------------|------------|------|
| Errores que afectan a la comprensión | 93 | 40,3 |
| Errores que afectan a la expresión | 138 | 59,7 |
| Total | 231 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Se comprobó la existencia de dos tipos de errores en las traducciones de textos instructivos realizadas por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I, observando un 59,7 % en errores que afectan a la expresión y un 40,3 % en errores que afectan a la comprensión.

1.2. Hipótesis específicas

1.2.1. Hipótesis específica I

Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos.

Tabla 2: Tipos de errores que afectan a la comprensión

| Errores que afectan a la comprensión | Nº errores | % |
|--------------------------------------|------------|------|
| Contrasentido | 2 | 2,2 |
| Falso sentido | 24 | 25,8 |
| Sin sentido | 9 | 9,7 |
| Adición innecesaria de información | 1 | 1,1 |
| Supresión innecesaria de información | 20 | 21,5 |
| No mismo sentido | 37 | 39,8 |
| Total | 93 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Se comprobó la existencia de errores que afectan a la comprensión en las traducciones de textos instructivos realizadas por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I, observando una mayor incidencia de errores de No mismo sentido con un 39,8 %, seguido de los errores de Falso sentido con 25,8 % y una menor incidencia de errores de Adición innecesaria de información con 1,1 %.

1.2.2. Hipótesis específica II

Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos.

Tabla 3: Tipos de errores que afectan a la expresión

| Errores que afectan a la expresión | Nº errores | % |
|------------------------------------|------------|------|
| Ortografía y puntuación | 34 | 24,6 |
| Gramática | 46 | 33,3 |
| Léxico | 20 | 14,5 |
| Textual | 14 | 10,1 |
| Estilística | 24 | 17,4 |
| Total | 138 | 100 |

Fuente: elaboración propia

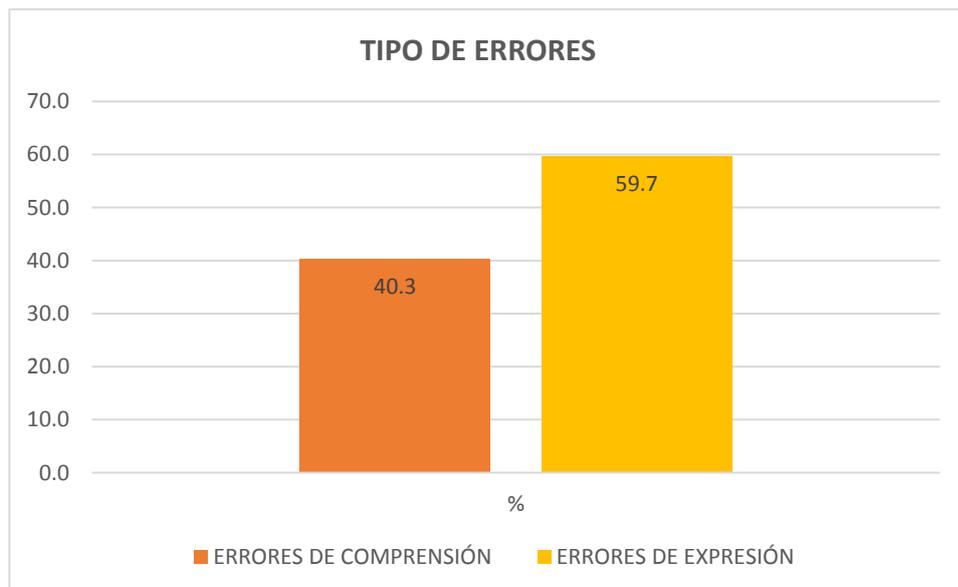
Se comprobó la existencia de errores que afectan a la expresión en las traducciones de textos instructivos realizadas por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I, observando una mayor incidencia de errores de gramática con 33,3 %, seguidos de errores de ortografía y puntuación con 24,6 % y una menor incidencia de errores textuales con 10,1 % del total de errores.

2. Análisis de resultados

2.1. Gráfico I

Existen errores que afectan a la comprensión y a la expresión en las traducciones de textos instructivos realizados por los estudiantes de Taller General Inglés II del Semestre 2019-I.

Gráfico 1: Porcentaje de tipos de errores de traducción



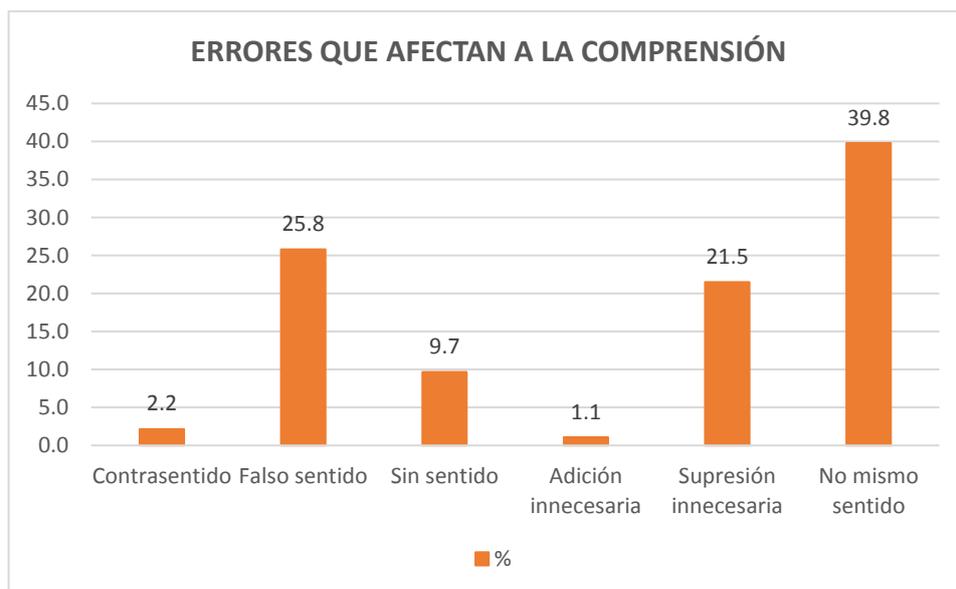
Fuente: elaboración propia

Los resultados que se presentan en el Gráfico I muestran que existe una mayor incidencia de errores que afectan a la expresión con un 59,7 %, en comparación con los errores que afectan a la comprensión que representaron el 40,3 %.

2.2. Gráfico II

Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión en la traducción de textos instructivos.

Gráfico 2: Porcentaje de tipos de errores que afectan a la comprensión



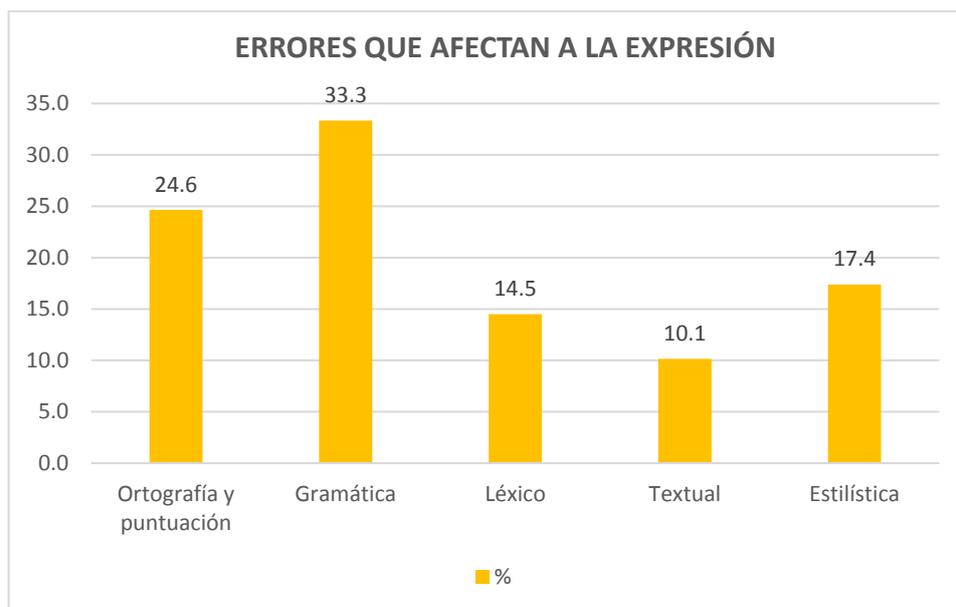
Fuente: elaboración propia

Los resultados que se muestran en el Gráfico 2 exponen los tipos de errores que afectan a la comprensión que cometieron los estudiantes de Taller General II en sus traducciones. El error con mayor frecuencia fue de No mismo sentido con un 39,8 %, seguido de los errores de Falso sentido con 25,8 %. Los errores de Supresión innecesaria de información representaron el 21,5 %, mientras que el error de Sin sentido el 9,7%. Finalmente, los errores con menos frecuencia fueron los de Contrasantido con 2,2 % y Adición innecesaria con 1,1 %.

2.3. Gráfico III

Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la expresión en la traducción de textos instructivos.

Gráfico 3: Porcentaje de tipos de errores que afectan a la expresión



Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos y que se exponen en el Gráfico 3 muestran los errores que afectan a la expresión que cometieron los estudiantes de Taller General II en sus traducciones. Los errores de Gramática son los que representaron el mayor porcentaje con 33,3 %, seguidos de los errores de Ortografía y puntuación con 24,6 % y los errores de Estilística con 17,4 %. Finalmente, los errores de Léxico constituyeron el 14,5 % mientras que los errores a nivel Textual representaron 10,1 % del total de errores.

3. Discusión de resultados

Para la realización del presente estudio, se planteó como objetivo identificar los errores que cometen los estudiantes de traducción en su primera etapa de formación en la actividad traductora, en este caso, los alumnos de Taller General II de la Universidad Ricardo Palma. Se utilizó un texto instructivo no especializado a modo de prueba de entrada adecuado para el nivel de los estudiantes de Taller General II. En primer lugar, las pruebas fueron analizadas según la clasificación de error propuesta

por Hurtado (1996), ya que, para propósito de la investigación, constituye la clasificación más completa en lo que concierne a la evaluación de las traducciones en el ámbito pedagógico. Cabe señalar que se decidió analizar las muestras en función de dos tipos de errores: los errores que afectan a la comprensión del texto original y los errores que afectan a la expresión del texto de llegada. La presente investigación no pretendió calificar con puntajes las traducciones de los alumnos, sino más bien conocer los tipos de errores en los que inciden, de modo que se puedan identificar cuáles son las áreas en las que tienen más deficiencias y dificultades.

Luego de analizar las pruebas, se pudo observar que los estudiantes cometen ambos tipos de errores, de los cuales más de la mitad son errores que afectan a la expresión del texto de llegada. Estos resultados coinciden con los resultados de la investigación de Ferriz C. y Sans C. (2010), cuya investigación fue llevada a cabo con alumnos de traducción con el par de idiomas portugués y español.

En cuanto a los errores que afectan a la comprensión, se identificó una mayor incidencia de errores de No mismo sentido. La mayoría de ellos debido a una falta de precisión o debido a que no se reprodujo el matiz del texto original. Por ejemplo, para traducir “Children should be supervised to ensure that they do not play with the appliance”, se tradujo como “Los niños deben ser supervisados para asegurar que no manipulen el aparato” o como “Los niños pueden utilizarlo bajo la supervisión de un adulto a fin que se utilice para su propósito”. Otro motivo por el que se cometieron errores de No mismo sentido fue la traducción a modo general lo que suponía ser algo específico. Por ejemplo, en “Always unplug unit immediately after use especially when used in a bathroom”, se tradujo como “Desconecte siempre los aparatos inmediatamente después de usarlos, especialmente si son usados en los baños”. El

texto origen hace referencia a un dispositivo en específico (la secadora de cabello), sin embargo, el estudiante no lo identificó y no reprodujo el mismo sentido que el texto origen. Ferriz C. y Sans C. (2010) también hallaron una mayor incidencia de errores de No mismo sentido. Estos autores atribuyen este error a un mal uso de diccionarios bilingües y a la falta de uso de diccionarios monolingües ya que muchas veces se generan errores de No mismo sentido porque los estudiantes solo conocen uno de los significados de un término, lo que evidencia, además una carencia de conocimiento a nivel lexical.

Por otro lado, los errores de Falso sentido cometidos por los estudiantes se debió a un desconocimiento lingüístico en la fase de comprensión, por ejemplo, para traducir “the proximity of water”, se tradujo por “la humedad cercana” o, en otro caso, se tradujo “tub” como “tubo”, donde se evidencia la falta de conocimiento de la lengua de origen.

El siguiente tipo de error con mayor frecuencia en las traducciones de los estudiantes evaluados en la presente investigación supuso la Supresión innecesaria de información. Algunas de estas omisiones fueron de frases o palabras que no completaban el sentido de algunas oraciones, lo que probablemente ocurre debido a la distracción o porque al no saber cómo traducir un término, lo pasan por alto en la traducción. Por otro lado, también se identificaron omisiones de párrafos completos que a menudo se debe a falta de tiempo para terminar la traducción.

En otros casos, saltan a la vista errores en la formulación en español que generan errores de sin sentido que ocurren cuando el estudiante traduce del inglés de manera literal. Por ejemplo, “Cleaning and user maintenance shall not be made by children without supervision” lo traducen como “La limpieza y mantenimiento del usuario no debería ser realizados por niños sin supervisión”.

A nivel de errores de expresión del texto meta, se halló una mayor incidencia en los errores gramaticales. En casi todas las pruebas analizadas se encontraron errores de concordancia gramatical en cuanto a género y número, a pesar de que es la lengua materna a la que traducen. Lo mismo ocurrió con los errores de ortografía y puntuación. La prueba que desarrollaron los estudiantes fue escrita a mano y se pudieron observar la falta recurrente de tildes, el mal uso de la coma antes de las conjunciones e incluso algunos errores de “s” y “c” o de “b” y “v” en menor medida.

En la investigación de Göpferich, S. (2010), la autora encontró una mayor frecuencia de errores léxicos en las traducciones de sus alumnos debido a que no identificaban las ligeras diferencias semánticas de las palabras. En este estudio los errores léxicos ocuparon el cuarto puesto según la incidencia de errores de expresión. Asimismo, muchos de estos errores de selección lexical cambiaban el sentido y afectaban la comprensión del texto, por lo que en algunas ocasiones fueron considerados como errores de comprensión.

Finalmente, los errores a nivel textual ocurrieron en gran medida debido a que el texto traducido no tenía consistencia ni cohesión. Algunas de las instrucciones eran

traducidas en infinitivo y, luego en el mismo texto, aparecían dirigidas de manera formal (usted) o incluso en tono informal (tú). Solo una de las muestras logró tener consistencia textual.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones: general y específicas

- Los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I cometen errores que afectan a la comprensión y errores que afectan a la expresión, siendo los errores de expresión los que comprenden un mayor porcentaje en comparación con los errores que afectan la comprensión.
- Los errores de comprensión que cometen los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I son aquellos de No mismo sentido, que a menudo se debe a una mala selección lexical o a una inadecuada decodificación de la estructura gramatical del texto origen. De igual manera hubo incidencia en errores de Supresión innecesaria de información que, en primer lugar se debieron a que el estudiante sintetizó mucho la información y, en otras ocasiones, debido a falta de tiempo para terminar las traducciones.

- Los errores de expresión que cometen los estudiantes de Taller General II del semestre 2019-I son de gramática, principalmente de concordancia de género y número, errores de ortografía y puntuación como son las faltas de tildes o el uso de la coma de manera errónea. Así mismo se encontraron errores de estilística, en donde el estilo de los estudiantes era muy pesado, la reformulación resultaba poco clara o defectuosa, en la mayoría de los casos debido a la literalidad.

2. Recomendaciones

- Insistir en que los alumnos realicen un análisis textual de modo que logren entender de qué se trata, a quién va dirigido, captar el sentido y la funcionalidad del texto antes de empezar a traducir.
- Reiterar el uso de textos paralelos para la traducción de textos instructivos, a fin de que se utilicen los términos y estilo adecuados para este tipo de textos para lograr que la traducción sea de mejor calidad.
- Realizar ejercicios en clase que faciliten la comprensión y la desverbalización del sentido, de modo que los estudiantes se aseguren de comprender el texto en su totalidad y puedan expresar el sentido en la lengua de llegada de manera precisa y con mayor naturalidad, eliminando cada vez más los errores de estilística causados comúnmente por la literalidad.

- Exhortar a los estudiantes a que realicen una revisión minuciosa de sus textos finales a fin de corregir errores de gramática, ortografía y puntuación, los cuales a menudo ocurren debido a descuidos o a la poca atención que se le presta.

- Realizar investigaciones longitudinales de manera que se logre analizar los errores que cometen los estudiantes a lo largo de los distintos talleres y poder registrar su progreso.

REFERENCIAS

- Arbaiza, L. (2014). *Cómo elaborar una tesis de grado*. Lima: Esan Ediciones.
- Batista Y. & Vivar T. (2017). *La traducción jurídica en el contexto académico: traducción y revisión de convenios de colaboración universitaria (inglés-español)*. Universidad de Oriente, Cuba. Recuperado de: <https://www.uo.edu.cu/>
- Bouteffah, B. (2017). *La didáctica de las traducciones jurídica y jurada en la combinación lingüística árabe-español: propuesta de un manual didáctico*. (Tesis doctoral) Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16235>
- Castillo Bernal, M. P. (2014). Análisis de las causas de errores de sentido en traducciones literarias alemán-español. *Futhark* (9), 35-64.
- Castillo Bernal, M. P. (2017). El error en traducción técnica alemán-español: un estudio comparativo de patentes traducidas. *Trans-kom*, 10, (1), 75-100. Recuperado de: http://www.trans-kom.eu/bd10nr01/trans-kom_10_01_04_Castillo_Error.20170721.pdf
- Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press. Recuperado de: https://www.academia.edu/5249177/J_c.catford_a_linguistic_theory_of_translation_PDF
- Corredor, A. M. (1994). *La traducción en la historia de la lingüística*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4033999.pdf>

- Cruces Colado, S. (2001) El origen de los errores de traducción. En Real, E., Jiménez, D., Pujante, D. y Cortijo, A. (eds.), *Écrire, traduire et représenter la fête*, Universitat de València, pp. 813-822.
- Delisle, J & Bastin, G.L. (2006). *Iniciación a la traducción: Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=qRWZgn9hwVwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Espinoza, G. (2015). Errores en la traducción de expresiones idiomáticas portugués/español de los estudiantes de español de la carrera de letras de la Universidad Federal Minas Gerais, Brasil, 2015-I. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima. Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/15305>
- Férriz, C. & Sans, C. (2010). Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza de la traducción del portugués al español: análisis de errores de traducción. *Marco ELE: Las lenguas de especialidad y su enseñanza* (11), 37-63.
- Firmenich, S. (2014) *Evaluación de traducciones con fines pedagógicos* (proyecto de investigación). Universitat Jaume I. Castellón de la Plana, Castellón, España.
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Galán-Mañas, A. (2014). Enseñanza de la iniciación a la traducción basada en competencias: Resultados de una validación empírica. *Revista Universitat Tarraconensis*. (2), 27-47.
- Gil, Anna (2008). *Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor*. Recuperado de: <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/8998/TREBALL%20DE%20RECERCA%20ANNA%20GIL.pdf?sequence=1>
- Göpferich, S. (2010). *The translation of instructive texts from a cognitive perspective: translation novices and professionals compared*. Recuperado de: <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/o:tcp-101-10/bdef:PDF/get>
- Grupo PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns: revista de traducció* (6), 39-45.
- Huertas, E. (2013) *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la*

primera etapa de formación en Traducción en Interpretación. (Tesis doctoral).
Universidad de Granada. España.

Hui-Chuan Lu (1999) en *Análisis de errores en la clase de traducción de español chino.*
En Actas X de los congresos de ASELE, Centro Virtual Cervantes.

Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología.*
Madrid: Cátedra.

Hurtado, A. (2011). *Traducción y traductología: introducción a la traductología.*
Madrid: Cátedra.

Hurtado, A. (2016) *Traducción y traductología. Introducción a la traductología.*
Madrid: Cátedra.

Hurtado, A. (Ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción. Vol. 3. Publicaciones de la*
Universidad de Jaume I. Recuperado de:
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=zr1GiO87QWwC&oi=fnd&pg=PA31&dq=ense%C3%B1anza+de+la+traducci%C3%B3n&ots=2A7rIOrx5&sig=TIUHxSiElGim_l2ubLHJBQWP0q8#v=onepage&q=ense%C3%B1anza%20de%20la%20traducci%C3%B3n&f=false

Kelly, D. (2002). *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular.* Puentes (1) pp. 9-20.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: pedagogy and process.* Recuperado de:
https://books.google.com.pe/books?id=EMFzXJ5hZugC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Kussmaul, P. (1995). *Training the translator.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Lévano, S. (2010). *Estrategias metacognitivas para adquirir la competencia estratégica en los alumnos del Taller de Traducción General I Inglés de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima. Perú.

Llácer, E. (2004) *Sobre la traducción. Ideas tradicionales y teorías contemporáneas.* Universitat de Valencia.

Martín, J. M. (2010) *Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico.* RESLA (23), pp. 229-245.

Micheli, P. & Concha, P. (2014). *Propuesta integradora para la evaluación didáctica del proceso y el producto en traducción.* Universidad Chileno-Británica de

- Cultura. Recuperado de:
https://www.academia.edu/10957432/PROPUESTA_INTEGRADORA_PARA_LA_EVALUACION_DIDACTICA_DEL_PROCESO_Y_EL_PRODUCTO_EN_TRADUCCION
- Miletich, M. (2008). *Pedagogía Del Error: Aspectos Didácticos De La Traducción*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/305487/Pedagogia_Del_Error_Aspectos_Didacticos_De_La_Traduccion
- Molina M. L. (2010). La didáctica de la traducción como punto de partida privilegiado para el desarrollo de la competencia traductora: análisis de un plan curricular. Universidad de Aconagua.
- Molina, L. (2006). El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas (1). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Moreno Ruiz, C. (2016). *Errores comunes en la traducción al español y la redacción en español de artículos de divulgación científica: análisis textual de varios ejemplos*. (Trabajo de fin de máster). Universidad de Córdoba. España.
- Moya, V. (2004). La selva de la traducción: Teorías traductológicas contemporáneas. Madrid: Anzos, S.L.
- Muñoz, A. (2011). Análisis contrastivo y traductológico de textos médicos (inglés-español) El género caso clínico. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de:
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/48658>
- Newmark, P. (1991). La teoría y el arte de la traducción. University of Surrey, Inglaterra. Letras 23-24, pp. 27-58. Recuperado de:
[file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaTeoriaYElArteDeLaTraduccion-5476322%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaTeoriaYElArteDeLaTraduccion-5476322%20(2).pdf)
- Nida E. A. & Taber Ch. R. La traducción: teoría y práctica. Madrid: Ediciones Cristiandad. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?id=zmsvyRw7erYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Nord. C. (2009) El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. Mutatis Mutandis. Volumen (2), pp. 209-243

- Orozco Jutorán, M. (2000). *Instrumento de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pacte Group (2003) Building a Translation Competence Model. En Alves, F. (ed) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam, 43-64
- Palazuelos, C., Vivanco, H, Hörmann, P. & Garbarini C.G. (1992). *El error en traducción*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pastor, M. A. (2008). Los errores lingüísticos como herramienta para el perfeccionamiento del discurso. En Márquez Fernández, R (Ed.). *XI Jornadas de lingüística* (pp. 85-94). Cádiz: Universidad de Cádiz-Servicios de publicaciones.
- Pérez, M. (1990). *Actualización de la cohesión en la traducción: un planteamiento didáctico*. (Tesis de licenciatura). Universidad Ricardo Palma, Lima. Perú.
- Pym, A. (2012). *Teorías contemporáneas de la traducción*. Materiales para un curso universitario. Recuperado de: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/2011_teorias/index.ht
- Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/>
- Rojas, O. (2004). El portafolio y la evaluación del proceso en traducción. *Letras* (36), 27-64.
- Sánchez, E. (2002). Tipologías textuales y traducción. Recuperado de: <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2931>
- Silva, R. (2011), La interferencia lingüística a partir del inglés como causa de errores de expresión y de sentido en los textos en español de las Decisiones de la Conferencia de las Partes en el Convenio sobre la Diversidad Biológica. Universidad Ricardo Palma, Lima. Perú.
- Soltero Godoy, M. (1995). Reflexiones sobre la historia de la traducción. V. Encuentros complutenses, pp. 451-458. Centro Virtual Cervantes.
- Tolosa, M. (2013). Don de errar. Tras los pasos del traductor errante. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaime I.
- Vázquez, E. (2007) *Aspectos de la traducción científico-técnica: errores en la traducción de manuales de instrucciones del italiano al inglés*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259763245_Aspectos_de_la_traduc

cion científico-
tecnica errores en la traduccion de manuales de instrucciones del italian
o al ingles

Vázquez-Ayora, G. (1977). Introducción a la traductología: curso básico de traducción. Washington: Georgetown University Press.

Vivanco, V. (2007). La correspondencia entre función comunicativa y función semántica en los manuales de instrucciones. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n7/0188-252X-comso-07-129.pdf>

Waddington, Ch. (2010). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/32978714/Christopher-Waddington-Estudio-comparativo-de-diferentes-metodos-de-evaluacion-de-traduccion-general>

Williams, M. (2010). Traducir el metadiscursos: un análisis explicativo de los problemas presentes en el trabajo de los estudiantes. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, volumen 3(1), pp. 73-90. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/4791>

ANEXOS

Anexo A. Texto utilizado como prueba de entrada

**WARNING TO REDUCE THE RISK OF BURNS,
ELECTROCUTION, FIRE, OR INJURY TO PERSONS:**

1. ALWAYS UNPLUG UNIT IMMEDIATELY AFTER USE
ESPECIALLY WHEN USED IN A BATHROOM.
2. DO NOT use while bathing or showering.
3. DO NOT place or store the MINI where it can fall or be pulled into a tub,
toilet or sink, or any other water source.
4. When the hairdryer is used in a bathroom, unplug it after use since the
proximity of water presents a hazard even when the hairdryer is switched
off.
5. DO NOT place or drop into water or other liquid.
6. If the MINI falls into water, DO NOT REACH INTO THE WATER!
Unplug device immediately.
7. MINI is not to be used by persons (including children) with reduced
physical, sensory or mental capabilities, or lack of experience and
knowledge, unless they have been given supervision or instruction
concerning use of the appliance in a safe way and understand the hazards
involved.
8. Children should be supervised to ensure that they do not play with the
appliance.
9. Cleaning and user maintenance shall not be made by children without
supervision.

ANEXO B: Validación de instrumento

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Datos generales:

- 1) Apellidos y nombres del evaluador: Villanelo, María
- 2) Cargo o institución donde labora: UEP
- 3) Nombre del instrumento: Errores en texto instructivo
- 4) Autor del instrumento: Asalde Hidalgo, Natali
- 5) Aspectos de validación:

| Indicador | Criterios | Deficiente (0-20%) | Regular (21%-40%) | Buena (41%-60%) | Muy bueno (61%-80%) | Excelente (81%-100%) |
|--------------------|---|--------------------|-------------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| 1. Claridad | Está formulado con lenguaje apropiado | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Representa los objetivos propuestos | | | | | ✓ |
| 3. Actualidad | Adecuado al avance de la ciencia | | | | | ✓ |
| 4. Organización | Existe una organización lógica | | | | | ✓ |
| 5. Suficiencia | Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales | | | | | ✓ |
| 6. Intencionalidad | Está adecuado para valorar las variables de la hipótesis | | | | | ✓ |
| 7. Consistencia | Basado en el marco teórico de estudio | | | | | ✓ |
| 8. Coherencia | Existe coherencia entre los problemas variables e indicadores | | | | | ✓ |
| 9. Metodología | La estrategia de evaluación responde a los objetivos propuestos | | | | | ✓ |

Promedio de valoración: 100 /

Opinión de aplicabilidad

- El instrumento debe ser aplicado tal como está valorado.
 El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Observaciones:

Lima, 14 de mayo 2019

Firma del experto: [Firma]
 Dra. María Villanelo N.
 Profesora 1er Curso

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Datos generales:

- 1) Apellidos y nombres del evaluador: Oliveros Bustamante Estefanía Alicia
 2) Cargo o institución donde labora: Universidad Ricardo Palma
 3) Nombre del instrumento: Errores en texto instructivo
 4) Autor del instrumento: Asalde Hidalgo, Natali
 5) Aspectos de validación:

| Indicador | Criterios | Deficiente (0-20%) | Regular (21%-40%) | Buena (41%-60%) | Muy bueno (61%-80%) | Excelente (81%-100%) |
|--------------------|---|--------------------|-------------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| 1. Claridad | Está formulado con lenguaje apropiado | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Representa los objetivos propuestos | | | | | ✓ |
| 3. Actualidad | Adecuado al avance de la ciencia | | | | | ✓ |
| 4. Organización | Existe una organización lógica | | | | | ✓ |
| 5. Suficiencia | Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales | | | | | ✓ |
| 6. Intencionalidad | Está adecuado para valorar las variables de la hipótesis | | | | | ✓ |
| 7. Consistencia | Basado en el marco teórico de estudio | | | | | ✓ |
| 8. Coherencia | Existe coherencia entre los problemas variables e indicadores | | | | | ✓ |
| 9. Metodología | La estrategia de evaluación responde a los objetivos propuestos | | | | | ✓ |

Promedio de valoración: 100%

Opinión de aplicabilidad

- El instrumento debe ser aplicado tal como está valorado.
 El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Observaciones:



UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

Lima, 14 de Mayo 2019

Firma del experto:

Esther Alicia Oliveros Bustamante
 TRADUCTORA - INTERPRETE

Anexo C. Instrumento de recolección de datos

Ficha de análisis prueba N° _____

| N° | TEXTO ORIGEN | TEXTO META | ERROR DE COMPRENSIÓN | ERROR DE EXPRESIÓN | COMENTARIOS |
|-----------|---------------------|-------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |

Anexo D: Ficha de recojo de resultados

| | ERRORES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN | | | | | | ERRORES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN | | | | |
|--------------|--------------------------------------|---------------|-------------|---------------------|-----------------------|------------------|------------------------------------|-----------|--------|---------|-------------|
| | Contrasentido | Falso sentido | Sin sentido | Adición innecesaria | Supresión innecesaria | No mismo sentido | Ortografía y puntuación | Gramática | Léxico | Textual | Estilística |
| . | | | | | | | | | | | |
| Prueba 2 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 3 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 4 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 5 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 6 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 7 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 8 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 9 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 10 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 11 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 12 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 13 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 14 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 15 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 16 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 17 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 18 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 19 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 20 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 21 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 22 | | | | | | | | | | | |
| Prueba 23 | | | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | | |