

La interfaz semántica-cognición: mecanismos de construcción del significado y lagunas de conocimiento especializado

Izaskun ELORZA
Universidad de Salamanca

Como citar este artículo:

ELORZA, Izaskun (2003) «La interfaz semántica-cognición: mecanismos de construcción del significado y lagunas de conocimiento especializado», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 3-17. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:
<http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_IE_Interfaz.pdf>.



La interfaz semántica-cognición: mecanismos de construcción del significado y lagunas de conocimiento especializado

Izaskun ELORZA
Universidad de Salamanca
iea@usal.es

Resumen

La interacción entre el traductor y el texto es abordada en relación con dos aspectos complementarios: los mecanismos de construcción del significado que afectan al potencial del grupo nominal del inglés y del español, y las estrategias de procesamiento de la información textual en relación con la ambigüedad y con las lagunas de conocimiento especializado. A pesar de que podemos hablar de mecanismos de producción del discurso que son comunes a todas las lenguas, existen diferencias entre ellas en el modo como el significado es construido que son achacables a variaciones sistémicas, y que ilustramos aquí con ejemplos del inglés y del español. Asimismo, existen diferencias en la interpretación de textos ambiguos asociadas a la lengua del sujeto y que, cuando éstas se asocian con lagunas de conocimiento especializado, entonces el resultado de la actuación de los aprendices se puede ver gravemente afectado. Esta cuestión es pertinente para una investigación más general de la interacción entre la semántica y la cognición pero en este trabajo únicamente trataremos su relevancia para la didáctica de la traducción especializada. Aunque la didáctica de la traducción especializada suele centrarse principalmente en los problemas asociados al léxico y a la terminología, el modo de actuación de los aprendices o la interfaz traductor-texto no suelen ser tratados ni aun cuando está comúnmente aceptada la importancia de los aspectos cognitivos para la didáctica de la traducción. Dado que la terminología no puede resolver los problemas causados por la ambigüedad o por la complejidad del texto, especialmente cuando estos problemas se ven agravados por lagunas en el estado de conocimientos del aprendiz, concluimos que la didáctica de la traducción y, particularmente, la didáctica de la traducción especializada debe dedicar mayor atención a los problemas causados por un procesamiento ineficiente que lleva a resultados aleatorios en las traducciones.

Introducción

Los traductores que se dedican a la traducción de textos especializados suelen asumir muy frecuentemente que este tipo de traducción presenta de forma característica unos problemas asociados con el uso y conocimiento de la terminología propia de cada campo de especialización particular. Asimismo, se suele afirmar que los mayores problemas de la traducción de textos especializados se relacionan de un modo u otro con el uso de la terminología o en general con

cuestiones de tipo léxico, tal como hace Anguita cuando afirma que «[l]as mayores dificultades a las que se enfrentará un traductor científico-técnico serán generalmente léxicas» (Anguita 2002).

Desde el punto de vista de la didáctica, nos conciernen las soluciones que aportan tanto los profesionales como los profesores para resolver los problemas traslativos. Aun cuando la necesidad de desarrollar herramientas tecnológicas que ayuden al traductor en su labor suele recibir un gran énfasis en el ámbito de la traducción especializada, en numerosas ocasiones las soluciones apuntan a cuestiones más estrechamente relacionadas con la didáctica de la traducción. Desde la perspectiva de la traducción científico-técnica, las soluciones que sugiere Anguita nos sirven perfectamente para ilustrar el tipo de aspectos que atañen a la didáctica de la traducción:

[E]l mayor problema al que nos enfrentamos es el de la formación que tenemos. Hoy en día la formación técnica es más bien autodidacta porque hay muy pocos cursos de especialización y deberían ser las propias universidades las que cambiasen los planes de estudio y proporcionasen cursos de especialización de las diferentes áreas por un tiempo razonable. En esa formación debería incluirse dónde poder solucionar problemas como los descritos anteriormente y proporcionar, por parte de expertos en las materias, conocimientos sobre esas áreas especializadas. También se debería potenciar la asignatura de terminología porque con una mayor formación se podría ayudar a los futuros traductores a idear sus glosarios y memorias, así como a mejorar sus razonamientos a la hora de traducir una cosa de una determinada manera.

(Anguita 2002)

Esta perspectiva se basa en que, para poder solucionar la mayor fuente de problemas profesionales del traductor profesional, debemos introducir cambios en la metodología y en las características de los estudios de traducción. No se trata por tanto de soluciones tecnológicas sofisticadas, sino de soluciones didácticas y de planificación docente. Es obvio, por otra parte, que en buena medida Anguita interpreta que los problemas a los que ella misma se enfrenta cotidianamente están causados por unos conocimientos técnicos deficientes. Las soluciones que apunta se centran tanto en el aumento de cursos de especialización como en una mejor preparación en terminología. Pero la cuestión de fondo es si es posible que el estudiante o aprendiz alcance ese grado de formación a lo largo de su carrera universitaria o no.

Hace ya varios años, Natividad Gallardo se preguntaba precisamente si es posible formar traductores especializados, concluyendo (al igual que muchos otros) que la opción «que ofrece unos resultados más positivos a la hora de la calidad de la traducción» es «que el traductor trabaje de forma conjunta con el especialista» (Gallardo 1999:66). Esta opción le llevaba entonces a plantearse cuál es el grado de especialización que pueden alcanzar los estudiantes de Traducción e Interpretación, opinando que el traductor es capaz de traducir textos especializados aun con lagunas de conocimiento en ese campo:

Nosotros [...] pensamos que se pueden traducir textos científicos muy especializados de campos temáticos de los que el traductor no posee conocimientos exhaustivos, creemos que pueden [sic] llegar a alcanzar una comprensión del texto total apoyándose en el conocimiento de la lengua, en el conocimiento extralingüístico y en el análisis del texto y por lo tanto pueden ser capaces de realizar la translación del mensaje independientemente del grado de especialidad del texto.

(Gallardo 1999:68)

Por suerte para todos aquellos estudiantes de traducción que se sienten identificados cuando hablamos de lagunas de conocimientos especializados, este optimista planteamiento es compartido en un sentido amplio por muchos profesores (entre los que me incluyo). No obstante, las dificultades se plantean cuando emprendemos la tarea de hacer que la declaración de principios expresada por Gallardo se convierta en un objetivo didáctico que los estudiantes o aprendices pueden alcanzar.

La primera y más importante de estas dificultades estriba en identificar, con la mayor precisión posible, en qué consiste el problema. De acuerdo con la opinión extendida que mencionábamos al principio de esta introducción, dado que el problema se identifica con el desconocimiento de usos léxicos y de terminología, la solución más lógica consiste, tal como sugiere Anguita (2002), en darle mayor peso a la terminología dentro del plan de estudios de Traducción e Interpretación. No obstante, debemos señalar una posible objeción a este aparentemente lógico planteamiento. ¿Puede la terminología hacer que aquéllos que no son especialistas alcancen «una comprensión del texto total», como dice Gallardo (1999:68)? Desde nuestra posición la respuesta es negativa, puesto que la comprensión textual, como proceso complejo de tipo cognitivo escapa a los intereses de la terminología y a los de la lexicología, por lo que una familiarización con los términos asociados a un campo específico de conocimiento como la termodinámica, por poner un caso, nos puede llevar a reconocer en el texto términos como *boundary*, *open system* o *control volume* pero el proceso de reconocimiento de las palabras, los términos o las expresiones que hay en el texto no implica la comprensión de éste aunque estén estrechamente relacionados.

La comprensión textual es una cuestión muy compleja, dado el número de factores que intervienen en ella, y que precisa un tratamiento que excede con creces los límites de extensión de este trabajo. No obstante, podemos tratar la carencia de conocimientos especializados del traductor desde una perspectiva más específica que la comprensión textual en su conjunto, analizando un aspecto que suele pasar inadvertido y que, de modo muy general, consiste en situar la comprensión que hace el estudiante o aprendiz de traducción de un texto especializado en función de los mecanismos de construcción del significado de la lengua en que el texto está escrito.

Así pues, en este trabajo vamos a abordar, en un sentido general, aspectos que están directamente relacionados con la interacción entre el traductor y el texto. Aunque describiremos más adelante los presupuestos sobre los que basaremos nuestros argumentos y conclusiones, debemos aludir en primer lugar al supuesto inicial del que partimos.

Cuando consideramos la interacción entre el traductor y el texto desde la perspectiva de la didáctica, nos preocupan en primera instancia las diferencias potenciales entre los conocimientos de 1) el lector prospectivo del texto de origen (TO), 2) el lector prospectivo del texto traducido (TT), 3) el traductor profesional, y 4) el estudiante o aprendiz de traducción. Cuando se producen grandes diferencias entre los conocimientos de un estudiante o aprendiz de traducción y los conocimientos de los lectores prospectivos del TO y del TT, entonces podemos esperar que el estudiante tenga problemas para comprender el TO, y por consiguiente, también para producir el TT. Aquí la cuestión que se plantea no es ya si es posible o no que los estudiantes o aprendices adquieran un grado de especialización elevado, sino más bien cuál es exactamente el grado de especialización que necesitan para comprender el TO de forma adecuada, o bien qué estrategias pueden emplear para ello. Debemos puntualizar antes de continuar que, si bien los problemas identificados como problemas de comprensión no tienen por qué coincidir exactamente para todos los pares de lenguas, ni en ambas direcciones, en este trabajo vamos a ceñir la cuestión (a menos que se especifique lo contrario) a la traducción de textos científicos y técnicos del inglés al español.

A continuación vamos a describir en qué presupuestos nos basamos para sostener que la terminología no es adecuada para dar cuenta de algunos de los problemas producidos por las lagunas de conocimiento del traductor en un campo determinado de especialización.

1. Breves apuntes acerca de la construcción del significado

A propósito de los problemas de la traducción científica, Rey sugiere que un modo fructífero de mejorar nuestros conocimientos acerca de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión textual es mediante el análisis de los mecanismos de construcción del significado:

Malgré de nombreuses études en psychologie cognitive, les processus mentaux liés à la compréhension de grands ensembles textuels sont encore mal connus et les tentatives d'explication ne sont, le plus souvent, que des hypothèses. C'est donc surtout par l'analyse des mécanismes de construction du sens que nos connaissances dans ce domaine peuvent progresser.

(Rey 2000:65)

Sin perder de vista la perspectiva de que el significado del discurso «debe verse como un todo heterogéneo y complejo», Alonso Rodríguez (2000) señala que la construcción del significado del discurso está constituida por tres planos diferenciados: el semántico, el cognitivo y el pragmático. Aunque en nuestro planteamiento vamos a centrarnos particularmente en los niveles semántico y cognitivo, sin dedicar mucha atención al plano pragmático, queremos puntualizar que esto no significa que obviemos su importancia para la construcción del significado discursivo en ningún caso.

Los mecanismos de construcción del significado del discurso son muy variados tanto en su funcionamiento como en su alcance textual. Para Rey, en los textos científicos los mecanismos más relevantes son la referencialidad terminológica y la coherencia. Dentro de este último mecanismo, distingue, además, entre la coherencia que actúa en el nivel microtextual y la que actúa en el nivel macrotextual:

Dans les textes scientifiques, le processus de construction du sens repose à la fois sur une correcte assignation référentielle des termes spécialisés, et sur la reconstitution de la cohérence textuelle. Parmi les séquences qui contribuent à la cohérence du texte scientifique, il convient d'établir une distinction entre celles qui opèrent à un niveau microtextuel et celles qui opèrent à un niveau macrotextuel.

(Rey 2000:65)

Aun considerando únicamente la referencialidad y la coherencia, y dejando a un lado todos los restantes mecanismos que contribuyen a la construcción del significado, parece lógico pensar que un conocimiento profundo de la terminología presente en el texto no implica necesariamente una comprensión de la coherencia del texto. Dicho de otro modo, podemos reconocer las palabras del texto y no comprender el texto, lo cual es fácilmente observable en textos que están gramaticalmente bien contruidos pero que presentan problemas de coherencia, o cuya comprensión depende de elementos que están más allá de nuestros conocimientos, o que son inesperados y no logramos formular una hipótesis satisfactoria acerca de su interpretación. Sirva de ejemplo un llamativo titular que aparecía recientemente en un periódico, donde se podía leer «El asesino de San José dice que le cegó la droga». En este caso podemos reconocer todas y cada una de las palabras pero, aún así, no seremos capaces de identificar ninguna entidad, concepto o persona que pueda corresponder a tales atributos, por lo que podemos decir que conocemos las palabras pero no somos capaces de comprender qué significan, porque aún cuando podemos elaborar varias hipótesis acerca del significado de esas palabras, no podemos llegar a una única conclusión. A menos, naturalmente, que obtengamos más información.

El reconocimiento de las palabras presentes en un texto corresponde a un nivel de comprensión más básico y más simple que la comprensión de la lectura del texto, sea cual fuere el propósito de esa lectura (aprender, traducir, encontrar información puntual, etc.), si bien las dificultades que entraña dependen en buena medida de la lengua que estemos leyendo. Para un estudiante cuya primera lengua es el español, las lenguas que utilizan alfabetos diferentes (cirílico, etc.) exigen mayor esfuerzo solamente para el reconocimiento de palabras que las que utilizan el mismo alfabeto que el español.

Aquí estamos considerando que tanto la lectura como la traducción son destrezas complejas que los expertos realizan de forma automática. Por ejemplo, el modelo cognitivo de J. R. Anderson, que diferencia entre conocimientos declarativos y procedimentales, plantea el aprendizaje en tres etapas. De acuerdo con este modelo, en la última etapa del aprendizaje los procesos se automatizan (Anderson 1983), lo cual es asimismo consistente con las diferencias que

mencionan Jääskeläinen y Tirkkonen-Condit (1991) al comparar la actuación de traductores expertos y la de traductores novatos.

Según Just y Carpenter, los componentes de una destreza se consideran automáticos cuando cumplen tres condiciones:

1. Son evocados por un estímulo sin ningún esfuerzo ni decisión conscientes.
2. Precisan poca capacidad de procesamiento para su ejecución, por lo que es más probable que se automaticen procesos que correspondan al nivel más bajo de procesamiento, como la decodificación de las letras en la lectura, que otros procesos que requieren un nivel más alto de procesamiento.
3. Permiten el paralelismo funcional. Es decir, permiten que otros procesos se produzcan simultáneamente, no sólo entre diferentes niveles de procesamiento, sino también dentro del mismo nivel.

(Just y Carpenter 1987:281)

La automatización de los procesos se relaciona con la fluidez al considerar que los procesos llegan a ser automáticos si se utilizan de forma extensiva. Para Just y Carpenter (1987:349), uno de los efectos de la práctica es que aumenta la velocidad de ejecución, lo cual supone que el control de tiempo en la realización de las tareas nos puede servir como indicador del grado de práctica adquirido, por lo que nos parece conveniente que los estudiantes o aprendices realicen las tareas de traducción en un plazo de tiempo previamente establecido ya desde el principio de su formación. De este modo podremos, tanto los profesores como ellos mismos, comprobar con facilidad los progresos en este sentido. Además, en destrezas que conllevan tanto componentes perceptivos como cognitivos (como leer o sumar), la práctica extensiva permite que el proceso necesite menor atención y menos capacidad disponible en la memoria a corto plazo. De este modo, el sujeto tiene más tiempo y más recursos a su disposición para dedicarlos a otros procesos más complejos. Por ejemplo, la práctica extensiva de la lectura permite que el lector automatice la decodificación de las letras y signos de escritura, el reconocimiento de palabras y otros procesos de nivel bajo, y dedique su atención a la comprensión de lo que lee, que es un proceso mucho más complejo y de nivel más alto.

Si, además de la complejidad propia de los procesos cognitivos de comprensión del texto, consideramos que existen diferencias de conocimiento entre los lectores prospectivos y el traductor del texto, entonces los problemas de comprensión pueden llevar a la incapacidad para reproducir la coherencia del TO en el TT.

La coherencia de los textos es, de acuerdo con Papegaaïj y Schubert (1988:9), «*a substantial fraction of the overall text-grammatical phenomena which is particularly pertinent to translation*». Desde el punto de vista del funcionamiento del discurso, según estos autores, el mayor obstáculo para lograr una traducción precisa, y por lo tanto para conseguir reproducir la coherencia del TO en el TT, es la ambigüedad:

*Texts and many of their elements are linguistic signs of **form** and **content**. The objective of translation is to replace the form and to preserve the content of the text. Translation is thus a form of manipulation with reference to content. The most outstanding obstacle to accurate translation is **ambiguity**. As far as translation is concerned, ambiguity in linguistic signs such as words is of a twofold nature, at least: Firstly, a word does not have a single meaning, but refers to a number of concepts. This is specially obvious in words such as *English ball*, that refer to quite distinct concepts, but it is no less true for any arbitrary word, even technical terms, since a concept can always be divided up into several subconcepts. There is in principle no end to this process of dissecting meaning into ever more subtle elements. Saying that words are ambiguous in this way is accordingly almost a tautology.*

(Papegaaij y Schubert 1988:11, énfasis original)

La ambigüedad inherente a las palabras, basada en su gran potencial para la referencialidad, que Papegaaij y Schubert señalan en primer lugar, contrasta con la visión referencial que se suele tener de éstas desde la perspectiva de las lenguas de especialización y de la traducción especializada. Por ejemplo, Sager (1993) clasifica el léxico de este ámbito en dos tipos que se distinguen por su potencial referencial:

El léxico de un lenguaje especializado, además de contener un gran número de elementos dotados de la propiedad de la referencia especial, también contiene elementos de referencia general que normalmente no parecen ser específicos de una disciplina o disciplinas y cuyas propiedades referenciales son uniformemente vagas o generalizadas.

(Sager 1993:42)

La diferencia entre estos dos planteamientos no significa que estemos ante dos perspectivas enfrentadas acerca del mismo objeto de estudio, sino ante conclusiones que ni siquiera están enfrentadas porque han sido extraídas de diferentes objetos de estudio, cosa que en demasiadas ocasiones tendemos a olvidar en el ámbito de las lenguas de especialización y de la traducción especializada. Sager define la terminología como

el estudio y el campo de actividad relacionado con la recopilación, la descripción y la presentación de términos, es decir, los elementos léxicos que pertenecen a áreas especializadas de uso en una o más lenguas.

(Sager 1993:21)

Además de este tipo de ambigüedad referencial, Papegaaij y Schubert describen un segundo tipo de ambigüedad, que consideran fundamental para la traducción:

*The second type of ambiguity is bilingual or **contrastive ambiguity**, which also may be called **translation ambiguity**. Two words (or other text elements) from different languages that are often adequate translations of each other do not denote exactly the same concept or the same range of concepts. Virtually all bilingual dictionaries whatsoever bear witness to this fact, giving in many cases*

*not only a single translation, but several **translation alternatives** for a single source language entry. In spite of this incongruence between source and target language, translation is nevertheless possible because a word in a given text does not denote the entire range of its possible meanings, but normally only a certain fraction of them, which often may be well covered by a single target language expression (Those who believe in countable distinct concepts might say that a word in a given text denotes only a single concept out of the set of concepts it can refer to).*

(Papegaaij y Schubert 1988:11, énfasis original)

Desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, lo que más nos interesa es, si partimos del supuesto de que el discurso es ambiguo, cómo afecta esa ambigüedad a la actuación del traductor. Papegaaij y Schubert lo explican del siguiente modo:

The main goal of disambiguation for translation purposes is to find out which fraction of its possible range of meanings a word refers to in the given text. By contrast to monolingual ambiguity, the resolution of translation ambiguity is not an endless process. It has a well-defined accomplishment condition: the choice of a single translation alternative. Translation-oriented disambiguation may thus be viewed as an analysis of the source language text, steered by the requirements of the target language. Translation ambiguity and translation-oriented disambiguation are language pair-specific.

(Papegaaij y Schubert 1988:11-12)

Por su propia definición, la terminología no está interesada por la interacción entre el traductor y el texto, ni por la variedad de decisiones que el traductor debe tomar para producir el TT, aun cuando se trate de aspectos relevantes no sólo para la traducción, sino también para la didáctica de ésta, ya que se relacionan directamente con la actuación de los sujetos que traducen. Por esta razón pensamos que es más relevante tratar los problemas asociados a la falta de conocimientos especializados de los estudiantes o aprendices de traducción desde esta perspectiva.

A continuación vamos a describir cómo se originan algunos de estos problemas de ambigüedad contrastiva en el par de lenguas inglés-español.

2. La construcción del significado en inglés

De acuerdo con Halliday, podemos describir el modelo favorito utilizado por el inglés científico moderno de este modo:

- (1) a sequence of two figures is construed as a single clause, typically a relational clause of the intensive or circumstantial type;*
- (2) each figure is construed as a nominal group, and*
- (3) the logical-semantic (conjunctive) relation between them is construed as a verbal group.*

(Halliday 1998: 193)

Asimismo, debemos tener en cuenta que el sintagma nominal es un recurso del sistema lingüístico que en inglés está caracterizado por un gran potencial para la construcción del significado, debido a su prácticamente infinita capacidad de expansión (Halliday 1998:196), como podemos ver en casos como el que reproducimos a continuación, extraído de un texto utilizado por Giunchi (2002:291): «*National Osteoporosis Foundation President Dr. C. Conrad Johnston Jr. called the study good news*» (énfasis nuestro).

Debido a este gran potencial que el sintagma nominal tiene para construir significado mediante la concatenación de elementos, en los textos producidos por estudiantes de traducción especializada se suelen poner de manifiesto muy a menudo los problemas de comprensión que podemos asociar directamente con este hecho. Tanto es así que, como ya hemos mencionado en otro lugar (Elorza 2002), la mayoría de las variaciones en el nivel microtextual que hemos encontrado entre los TTs producidos por estudiantes o aprendices de traducción y su correspondiente TO se relacionan con el sintagma nominal. Muchas de las variaciones en el contenido o en la coherencia intertextual que podemos detectar, al comparar con el TO los TTs producidos por los estudiantes, parecen estar causadas por una poco eficiente comprensión del significado del texto. Aunque analicemos únicamente lo que ocurre en los límites del sintagma nominal, que es una unidad de rango menor al texto y al discurso pero no por ello de menor importancia (véase Elorza, en prensa), podemos interpretar que esos problemas de comprensión se producen a partir de lo que el estudiante detecta como un caso de ambigüedad o simplemente de falta de claridad expresiva del autor del texto.

En la práctica, lo que el estudiante contempla como un caso de ambigüedad o de falta de claridad se suele revelar como una asociación entre los elementos presentes en la secuencia textual que es diferente a la asociación establecida entre los elementos utilizados en el TO en términos de contenido. En este caso, el problema se suele tratar mediante el análisis de las relaciones de dependencia existentes entre los elementos que componen la secuencia y no mediante la investigación léxica, que se supone que ya ha hecho previamente el estudiante en caso necesario (si bien a veces es preciso repetirla a la vez que se efectúa el análisis). No obstante, aunque este tipo de análisis es el único camino fiable para la construcción de un modelo mental coherente de comprensión de la información del texto, tampoco nos garantiza la resolución final del problema en todos los casos. Según Mitchell, Cuetos y Zagar, los procedimientos generales de análisis sintáctico son dos:

In general terms there are two kinds of computation that a parser has to perform. First, it has to categorize word strings in terms of preexisting structural categories or combination of categories. Second, it has to establish appropriate dependency relationships between these units.

(Mitchell, Cuetos y Zagar 1990:287)

En un nivel de complejidad mayor que el reconocimiento o decodificación de palabras al que antes nos hemos referido, la comprensión de la información textual se basa asimismo en la asignación de categorías estructurales o combinatorias a

las secuencias de palabras. En otras palabras, la interpretación de la información depende, tras la decodificación, de la interpretación de una jerarquía dentro de la cadena léxica que forma el texto: no todas las palabras del texto tienen el mismo papel ni el mismo peso para la interpretación del mensaje. Por otra parte, estas jerarquías pueden ser más o menos complejas, en función de la cantidad de elementos que forman las secuencias, así como del grado de complejidad estructural que presentan. Desde un punto de vista macroestructural, en el caso de hipertextos la estructura textual puede ser incluso aún más compleja, puesto que nos encontramos con estructuras en forma de red y no lineales.

En cualquier caso, no debemos subestimar la importancia de la sintaxis en la construcción del significado del discurso, ni tampoco su papel en la resolución de problemas de ambigüedad contrastiva o traslativa. Como ya hemos visto con anterioridad, Papegaaïj y Schubert (1988) sugieren que la resolución de problemas asociados a la ambigüedad depende del par de lenguas de que se trate. Mitchell, Cuetos y Zagar (1990:299) apoyan asimismo esta idea. Y lo que es más, según estos autores, es en el nivel sintáctico donde estas diferencias entre lenguas pueden ser más drásticas:

The problem of generalizing across languages emerges at all levels in the study of the reading process. Local or language-specific processes can potentially occur at the prelexical level of analysis and during word recognition, as well as during syntactic analysis and higher level aspects of textual processing. However, the implications are perhaps most serious in the process of parsing, because it is at the level of syntax that linguistic variation is arguably most marked.

(Mitchell, Cuetos y Zagar 1990:286)

Desde esta perspectiva, es razonable pensar que la didáctica de la traducción debiera ser sensible a las diferencias que se detectan en las estrategias disponibles y favoritas para la construcción del significado en las distintas lenguas. No obstante, nos encontramos con un problema relacionado con el estado descriptivo de las lenguas, ya que existen dificultades para utilizar información sobre estas diferencias a causa de lo que Mitchell, Cuetos y Zagar describen como «*the relative paucity of information on parsing in languages other than English*» (Mitchell, Cuetos y Zagar, 1990:288). Aun a pesar de estas dificultades, a continuación vamos a describir someramente algunas características de las diferencias de construcción del significado existentes entre el inglés y el español en relación con el procesamiento de la información textual.

3. Algunas diferencias en la construcción del significado en inglés y en español

En el análisis del TO que llevamos a cabo con el fin de deshacer la ambigüedad traslativa, tal como recomiendan Papegaaïj y Schubert (1988:12), nos topamos con otro tipo característico de ambigüedad, que origina un amplio margen de

variación en los TTs producidos por los estudiantes, por lo que lo identificamos como una fuente de problemas que ocuparía un amplio espacio en una tipología de problemas traslativos, y que podríamos describir en ese repertorio tipológico como una resolución aleatoria de la ambigüedad que presenta el TO. Nos referimos a lo que Mitchell, Cuetos y Zagar (1990:290) denominan *structural ambiguity*. Este tipo de ambigüedad se ilustra con un ejemplo en el texto que hay a continuación, donde podemos interpretar que los actos escolares a los que se refiere el titular se celebran en colegios de la capital, o bien que se celebran actos escolares como consecuencia de la guerra que se ha declarado en colegios de la capital.

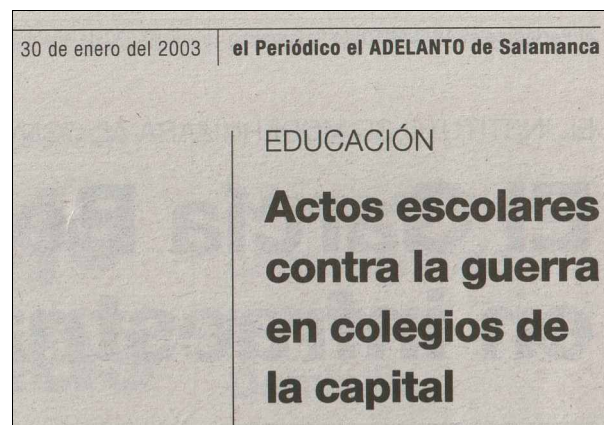


Figura 1. Ambigüedad estructural en español

Debemos puntualizar que este tipo de ambigüedad se produce porque en la estructura sintáctica elegida hay uno o varios elementos cuya relación de dependencia de otro elemento jerárquicamente más importante no está claramente establecida, dejando abierta la posibilidad de más de una interpretación (*¿Actos escolares en colegios o la guerra en colegios?*). Esto significa que los problemas de interpretación de la información textual derivados de este tipo de ambigüedad se originan en el hecho de que en el lenguaje escrito las palabras se asocian en secuencias lineales, y no en el hecho de que esto suceda en el español. Es decir, se trata de una cuestión lingüística que está por encima de los mecanismos específicos de construcción del significado que utiliza el español. La pregunta que se plantea ahora es si la resolución de ese tipo de ambigüedad también se produce en el nivel del sistema virtual del lenguaje (Beaugrande 1980:16), o si podemos esperar diferencias de estrategia asociadas a cada lengua.

En relación con esto, Mitchell, Cuetos y Zagar (1990:290) han analizado si las estrategias de análisis sintáctico que se utilizan para guiar las elecciones de interpretación que se hacen cuando nos enfrentamos con ambigüedades de tipo estructural se realizan por igual independientemente de la lengua. Para ello, se han concentrado en el segundo procedimiento general de análisis sintáctico que, como ya hemos mencionado anteriormente, consiste en la asignación de relaciones apropiadas de dependencia entre las palabras que aparecen en una secuencia. Estas relaciones son de tipo jerárquico y su importancia es crucial para la interpretación de la información textual. Pues bien, a partir de resulta-

dos experimentales, Mitchell, Cuetos y Zagar (1990) concluyen que, cuando hay ambigüedad en la estructura sintáctica, los procedimientos utilizados para asociar varias subestructuras en una oración no tienen la misma distribución en inglés y en español. Dos de estos procedimientos, denominados respectivamente *minimal attachment* y *late closure*, son descritos así:

Minimal attachment acts in such a way as to assign the simplest possible structure to a string of words, and as this is the configuration which is quickest and easiest to compute, the strategy ensures that processing is completed within the shortest possible time. Late closure guarantees that new constituents are immediately attached to an existing structure. This avoids the additional memory load which may otherwise be imposed when a constituent is held in isolation for a period of time before eventually being integrated with prior material.

(Mitchell, Cuetos y Zagar 1990:290)

Así, estos investigadores descubrieron mediante un cuestionario que, ante una estructura ambigua del tipo «*Andrew had dinner yesterday with the niece of the teacher who belonged to the Communist party*» / «Andrés cenó ayer con la sobrina del maestro que está [*sic*] en el partido comunista», los sujetos angloparlantes tendían en su mayoría (58.0 %) a utilizar la estrategia de *late closure*, es decir, a asociar la oración de relativo final («*who belonged to the Communist party*») al último candidato que había aparecido («*teacher*»), mientras que los sujetos hispanoparlantes prefirieron claramente (62.3 %) asociar este elemento («que está en el partido comunista») al candidato anterior («sobrina»).

A continuación vamos a abordar las repercusiones que este tipo de diferencias pueden tener en relación con la didáctica de la traducción y, en particular, de la traducción especializada.

4. La interfaz semántica-cognición

Desde el punto de vista de la didáctica de la traducción especializada, consideramos que las diferencias resultantes de la utilización de distintas estrategias de resolución de ambigüedades estructurales son relevantes para considerar los posibles desfases existentes entre los estudiantes o aprendices de traducción y los lectores prospectivos del TO en la traducción directa. En este caso particular, estos posibles desfases no se refieren a una escasez de conocimientos especializados, sino a diferencias de actuación en la interpretación de la información textual. Nos referimos a casos en los que realmente la información contextual no está disponible o simplemente no es suficiente para dirigir nuestra elección en un sentido o en otro. En tal situación, la respuesta a la variedad de soluciones que con toda probabilidad encontraremos en los TT de los estudiantes consiste en identificar el escollo como un problema de solución abierta y tratarlo como un caso de ambigüedad estructural.

No obstante, existen otros casos que, debido a su alta frecuencia en las traducciones directas de estudiantes cuya primera lengua es el español, podemos

asociar intuitivamente (a falta de trabajos experimentales) a diferencias de análisis relacionadas asimismo con la lengua de los sujetos que procesan la información al traducir. Aquí únicamente mencionaremos uno de estos casos. Nos referimos a lo que en otro lugar (Elorza 2002) hemos denominado *function substitution*, y que consiste en la asignación de la categoría de núcleo de un sintagma nominal a una palabra que no comparte significado con la que ostentaba esta categoría en el TO, aunque sí lo comparte con otra palabra del TO que tiene una categoría diferente y que típicamente aparece en la secuencia antes que el núcleo, como sucede en el siguiente ejemplo, donde podemos ver cuatro versiones distintas realizadas por estudiantes a partir del mismo TO en las que sucede esto:

- ST: [...] and zero right hand sides [head].
- TT₁: [...] y cero [head] al lado derecho.
- TT₂: [...] y cero [head] soluciones correctas.
- TT₃: [...] y cero [head] a la derecha.
- TT₄: [...] y el cero [head] a la derecha.

(Elorza 2002:315)

En este punto, debemos aclarar por qué insistimos en que esta cuestión es de suma importancia precisamente para la didáctica de la traducción especializada, y no sólo para la didáctica de la traducción de un modo más general.

Nos hemos referido anteriormente al sintagma nominal como recurso del sistema lingüístico que en inglés está caracterizado por su enorme capacidad de expansión (Halliday, 1998:196). Pero esta característica no es común a todas las lenguas del mismo modo, de tal suerte que este mecanismo de construcción del significado se desarrolla de forma diferente en unas lenguas y otras. Mitchell, Cuetos y Zagar se refieren a esta cuestión como «*the fact that in some languages (like English) the adjectives premodify the noun whereas others (e.g., Spanish and French) are based on postmodification*» (Mitchell, Cuetos y Zagar 1990:297). Halliday y Hasan (1976) toman el ejemplo «*the two high stone walls along the roadside*» para describir la estructura del sintagma nominal en inglés del siguiente modo:

	the	two	high	stone	walls	along the roadside
Structures: logical	Premodifier				Head	Postmodifier
experiential	Deictic	Numerative	Epithet	Classifier	Thing	Qualifier
Classes	determiner	numeral	adjective	noun	noun	[prepositional group]

Figura 2. Estructura típica del sintagma nominal en inglés

El potencial de expansión del grupo nominal presenta diferencias interlingüísticas, como sugieren las palabras de Mitchell, Cuetos y Zagar, pero también interdiscursivas. Con respecto a las características del inglés científico moderno

Halliday (1998:207) señala que, mientras que la densidad media de palabras léxicas en una cláusula es apenas mayor de dos en el inglés espontáneo hablado, en el discurso científico esta media es muy superior (Halliday presenta un ejemplo de hasta trece palabras en la misma cláusula). Si los textos científicos se caracterizan en inglés por estar constituidos típicamente por sintagmas nominales muy largos, y por lo tanto complejos, entonces podemos entender por qué en los TTs producidos por estudiantes aparecen problemas que podemos asociar con esta causa. Esto es suficiente para establecer la relevancia de esta cuestión para la didáctica de la traducción especializada, si bien es igualmente relevante para la didáctica de la traducción en general, puesto que afecta a las estrategias de resolución de la ambigüedad traslativa entre el inglés y el español.

Pero, por último, debemos asimismo considerar qué importancia tiene el estado de conocimientos de los traductores en relación con los lectores prospectivos. Cuando los elementos elegidos para expresar el significado en un texto son complicados, bien sea debido a la ambigüedad, a la complejidad en el número de palabras del sintagma nominal o bien a otras causas, es lógico pensar que los problemas que podemos vislumbrar se verán agravados si los estudiantes carecen de los conocimientos que necesitan para equipararse con el lector prospectivo del TO. Es decir, la respuesta a la pregunta sobre el grado de especialización necesario es que los estudiantes necesitan saber tanto como el lector prospectivo del TO para poder comprender el texto de forma adecuada, y tanto como el lector prospectivo del TT para poder trasladar la coherencia del TO al TT de forma apropiada.

Desde esta perspectiva, nos parece que la didáctica de la traducción especializada debe contemplar que los estudiantes deben ser dotados de estrategias que les permitan resolver este tipo de problemas. La primera de estas estrategias consiste, precisamente, en identificar con precisión no sólo qué no saben sino, al mismo tiempo, si necesitan saberlo o no, para lo cual es necesario analizar el TO de forma precisa (aunque no necesariamente con exhaustividad).

Conclusiones

Tal como hemos ido describiendo en estas páginas, la actuación del estudiante o aprendiz de traducción depende de una serie de factores de diverso origen y complejidad. En el caso de la traducción especializada, la metodología suele identificar de modo característico los problemas de la traducción de textos especializados como problemas de tipo léxico. Sin embargo, existen otras muchas causas que hacen que los TTs producidos por los estudiantes no consigan resolver de forma adecuada lo que Papegaaïj y Schubert denominan *ambigüedad traslativa*.

Tal como señalan Mitchell, Cuetos y Zagar, parece existir una correlación entre la lengua del texto y la lengua del sujeto que procesa la información textual, por lo que este rasgo es relevante para la didáctica de la traducción directa, dado que los estudiantes pueden tender a procesar la información de un modo diferente a como lo haría el lector prospectivo del TO, especialmente cuando se

enfrentan a casos de ambigüedad estructural o a lo que hemos denominado *sustitución de la función*.

Dado que un enfoque metodológico centrado en unidades léxicas como los términos no puede dar cuenta de este tipo de problemas, es necesario incorporar esta cuestión específica a los aspectos tratados por la didáctica de la traducción y, especialmente, por la traducción especializada.

Referencias

- ALONSO RODRÍGUEZ, Pilar. 2000. «Reflexiones sobre el estudio del significado del discurso: niveles semántico, pragmático y cognitivo». En J. J. BUSTOS TOVAR *et al.*, eds. *Lengua, discurso, texto*. Vol. I. Madrid: Visor.
- ANDERSON, John Robert. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- ANGUITA ACERO, Juana María. 2002. La traducción científico-técnica: situación actual en España. En versión electrónica en la URL: http://europa.eu.int/comm/translation/events/almagro/html/anguita_corri_es.htm (última consulta: 25 de enero de 2002).
- BEAUGRANDE, Robert Alain de. 1980. *Text, Discourse and Process*. Norwood: Ablex.
- ELORZA, Izaskun. 2002. «Assessing Translation in Domain-Specific Learning Environments: A Study of Textual Variation». Giuseppina CORTESE y Philip RILEY, eds. *Domain-specific English: Textual Practices across Communities and Classrooms*. Berna: Peter Lang.
- ELORZA, Izaskun. En prensa. «La elección de diferentes unidades analíticas en el marco de la investigación textual: problemas y soluciones posibles». *Vigo International Journal of Applied Linguistics*.
- GALLARDO, Natividad. 1999. «Enseñanza de la traducción técnica: formación de traductores no especialistas». Antonio GIL DE CARRASCO y Leo HICKEY, eds. *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes.
- GIUNCHI, Paola. 2002. «Information or Misinformation? 'Translating' Medical Research Papers into Web-posted Accounts». Giuseppina CORTESE y Philip RILEY, eds. *Domain-specific English: Textual Practices across Communities and Classrooms*. Berna: Peter Lang.
- HALLIDAY, M. A. K. 1998. «Things and relations: Reagrammaticising experience as technical knowledge». In J. R. MARTIN y Robert VEEL, eds. *Reading Science*. Londres: Routledge.
- JÄÄSKELÄINEN, Riita y TIRKKONEN-CONDIT, Sonja. 1991. «Automatised Processes in Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study». In Sonja TIRKKONEN-CONDIT, ed. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr.
- JUST, Marcel Adam y CARPENTER, Patricia A. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.
- MITCHELL, Don C., CUETOS, Fernando y ZAGAR, Daniel. 1990 «Reading in different languages: is there a universal mechanism for parsing sentences?». In David A. BALOTA, Giovanni B. FLORES D'ARCAIS y Keith RAYNER, eds. *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PAPEGAAIJ, Bart y SCHUBERT, Klaus. 1988. *Text Coherence in Translation*. Dordrecht: Foris.
- SAGER, Juan C. 1993. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Trad. de L. CHUMILLAS MOYA. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- REY, Jöelle. 2000. «La traduction des textes scientifiques: Structure textuelle et proces-sus cognitifs». *Target* 12(1):63-82.