

9-2019

La práctica de la traducción no profesional y la enseñanza de español como lengua de herencia: Análisis e implicaciones pedagógicas

Laura Gasca Jiménez

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fairfield.edu/modernlanguagesandliterature-facultypubs>

Copyright © 2019 AATSP. All rights reserved. The post-print version has been archived here with permission from the copyright holder.

Peer Reviewed

Published Citation

Gasca Jiménez, Laura. "La práctica de la traducción no profesional y la enseñanza de español como lengua de herencia: Análisis e implicaciones pedagógicas." *Hispania* 102, no. 3 (2019): 335-356. doi:10.1353/hpn.2019.0071.

This item has been accepted for inclusion in DigitalCommons@Fairfield by an authorized administrator of DigitalCommons@Fairfield. It is brought to you by DigitalCommons@Fairfield with permission from the rights-holder(s) and is protected by copyright and/or related rights. **You are free to use this item in any way that is permitted by the copyright and related rights legislation that applies to your use. For other uses, you need to obtain permission from the rights-holder(s) directly, unless additional rights are indicated by a Creative Commons license in the record and/or on the work itself.** For more information, please contact digitalcommons@fairfield.edu.

La práctica de la traducción no profesional y la enseñanza de español como lengua de herencia: análisis e implicaciones pedagógicas

Resumen: El presente estudio investiga las habilidades traductoras de estudiantes universitarios de español como lengua de herencia mediante el análisis cuantitativo de dos ejercicios de traducción en las combinaciones de lengua inglés-español y español-inglés. Además, describe sus actitudes y hábitos de traducción mediante un cuestionario introspectivo. El análisis de las traducciones indica que los participantes transmiten el sentido original en las dos combinaciones sin apenas cometer errores de sentido o expresión y que usan técnicas variadas de traducción para hacer frente a dificultades léxicas y estructurales derivadas de una tarea traductora no especializada sin haber recibido una formación específica en traducción. Los resultados sugieren que realizan tareas de interpretación y de traducción con frecuencia en contextos públicos y privados, y que sus actitudes ante estas actividades son muy positivas. Este estudio pone de manifiesto que los estudiantes de herencia de español desarrollan diferentes habilidades para transmitir discursos originales de una lengua a otra a partir de su experiencia como traductores no profesionales. Asimismo, aboga por la incorporación de dicha experiencia en los programas universitarios de español como lengua de herencia.

Palabras clave: Traducción natural/natural translation, mediación lingüística/language brokering, traducción no profesional/non-professional translation, translenguar/translanguaging, estudiantes de herencia de español/Spanish heritage leanguage learners, español/Spanish, enseñanza de lenguas/language teaching

Introducción

Los estudios sobre mediación lingüística han puesto de manifiesto que la mayoría de los hijos de familias inmigrantes latinas desempeñan tareas de traducción, principalmente de forma oral¹, entre el español, la lengua minoritaria familiar, y el inglés, la lengua mayoritaria en el contexto sociocultural de los Estados Unidos. Estas investigaciones señalan que comienzan a actuar como traductores no profesionales (también denominados mediadores lingüísticos o *language brokers*) a una edad temprana y sugieren que desarrollan habilidades lingüísticas y estratégicas especializadas para enfrentarse a las tareas de traducción (p. ej., McQuillan y Tse 1995; Orellana, Reynolds, Dorner y Meza 2003; Tse 1995a, 1995b, 1996; Valdés 2003; Valenzuela 1999); no obstante, la traducción no profesional, particularmente en relación con estudiantes de herencia de español¹, es un área que adolece de más investigaciones empíricas, ya que es poco lo que se sabe sobre sus habilidades traductoras.

Desde la enseñanza de lenguas en general, estamos presenciando lo que Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega Sánchez (2018) denominan un giro traductológico dado el renovado interés que la traducción está suscitando en dicho campo. La traducción, además de como herramienta pedagógica, está siendo redefinida como actividad de mediación (p. ej. North y Piccardo 2016) y se está estudiando desde el punto de vista de la competencia plurilingüe y pluricultural (p. ej. Coste, Moote y Zarate 2009). En el contexto europeo, el Marco común europeo de referencia (MCER) ha sentado las bases para la formalización e integración de la traducción en la enseñanza de lenguas al incluir la mediación como la cuarta categoría en actividades comunicativas además de la recepción, la interacción y la producción. En el contexto norteamericano, la Modern Language Association of America (2007), aunque no haga referencia directa a la traducción, adopta una posición muy semejante al destacar la importancia del desarrollo de una competencia translingüística y transcultural². Colina y Lafford (2017) promueven una visión más integrativa de la traducción como mediación y reivindican que la traducción debería considerarse la quinta destreza en la enseñanza y adquisición de lenguas.

Desde el campo de la enseñanza de español como lengua de herencia en particular, la necesidad de integrar de forma sistemática las dos lenguas de los estudiantes, así como sus prácticas lingüísticas diarias, es cada vez más evidente. García (2009, 2013) enfatiza la necesidad de poner en práctica estrategias pedagógicas bilingües que permitan liberar las experiencias lingüísticas del alumnado. Asimismo, otras investigadoras destacan las aplicaciones didácticas de la traducción para dicho campo de enseñanza (p. ej. Belpoliti y Plascencia-Vela 2013; Fairclough 2016; Gasca Jiménez 2017).

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo describir la experiencia en traducción de estudiantes de español como lengua de herencia (EELH) de nivel intermedio alto, así como sus implicaciones para la enseñanza. En un estudio piloto previo (véase Gasca Jiménez 2017), se exploraron las habilidades traductoras de 59 EELH en la combinación de lengua inglés-español mediante el análisis de la transmisión de información y el uso general de técnicas de traducción en un ejercicio de traducción. Asimismo, se investigaron los hábitos de traducción y las actitudes de los participantes mediante un cuestionario introspectivo. Los resultados de dicho estudio piloto ponen de manifiesto que la traducción es una actividad natural que los EELH ponen en práctica con frecuencia en su vida diaria y que consideran útil para su vida profesional; además, el análisis general de las traducciones sugiere que, a partir de sus experiencias como mediadores, desarrollan habilidades

especializadas para transmitir discursos originales de inglés a español, lo que se refleja en el uso de múltiples técnicas de traducción. En el presente estudio se lleva a cabo un estudio más minucioso de las habilidades traductoras de estudiantes universitarios de español como lengua de herencia, ya que se estudian las dos combinaciones de lengua (inglés-español y español-inglés) y se incorpora un análisis de la presencia de errores de traducción y del uso de técnicas de traducción en relación con dificultades de traducción concretas.

Marco teórico

La relación entre el bilingüismo y la traducción natural

Desde el conocido artículo de Harris, «The Importance of Natural Translation» (1977), la relación entre el bilingüismo y la habilidad para traducir ha sido muy controversial. Harris (1977) es el primero en referirse a la traducción natural, que define como: «The translation done by bilinguals in everyday circumstances without special training for it» (99). En un trabajo posterior basado en estudios de caso con niños bilingües, este autor afirma que todos los bilingües pueden traducir y que, además de una competencia lingüística en cada una de las lenguas, todos disponen de la capacidad innata de traducir bidireccionalmente entre las dos dentro de los límites de su dominio lingüístico (Harris y Sherwood 1978). Recientemente, Harris (2017) ha propuesto un modelo de la evolución del traductor natural al profesional. Según esta propuesta, el traductor natural, es decir, aquel que no ha recibido ningún tipo de entrenamiento en traducción/interpretación, pasa a ser *traductor nativo* tras haber estado expuesto a ejemplos de traducciones/interpretaciones y tras haber presenciado a otras personas llevar a cabo tareas de traducción/interpretación; *traductor experto* tras recibir entrenamiento formal y acumular la práctica deliberada necesaria en traducción; y finalmente, *traductor profesional*, al ser remunerado por llevar a cabo dichas actividades.

Sin embargo, como señala Angelelli (2016), una serie de estudios empíricos (p. ej. Valdés, Chávez y Angelelli 2000; Valdés 2003) han puesto de manifiesto, por un lado, que la competencia traductora no se desarrolla automáticamente en las personas bilingües y, por otro, que los traductores e intérpretes cuentan con una serie de destrezas especializadas que no todos los bilingües desarrollan (p. ej. Angelelli 2010; Antonini 2010). Desde las primeras definiciones de la competencia traductora (Wilss 1976), se han propuesto diversos modelos para definirla (p. ej. Malmkjaer 2009; PACTE 2003; Pym 2003). Cabe destacar que algunos trabajos tratan los conceptos de competencia traductora y pericia como sinónimos (p. ej. PACTE 2003), mientras que otros autores (p. ej. Tiselius y Hild 2017) inciden en la necesidad de diferenciarlos, asumiendo que la competencia traductora, definida como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para traducir, es un prerrequisito de la pericia, entendida como el dominio de dichas destrezas³. Así, en la actualidad, se reconoce la existencia de habilidades rudimentarias de traducción en personas bilingües, pero se considera que el conocimiento de dos lenguas no es suficiente para traducir a nivel profesional (p. ej. Lörcher 2012; Presas 2000; Shreve 2006, 2012). Para que estas habilidades empiecen a especializarse, Shreve (1997) apunta que la persona bilingüe deberá adquirir una experiencia traductora, cuyo desarrollo dependerá de la naturaleza y la frecuencia de las tareas de traducción a las que se enfrente. Posteriormente, Shreve (2006) enfatiza que, para alcanzar la pericia en la traducción, el individuo deberá llevar a cabo, de forma frecuente y deliberada, tareas bien definidas de traducción, cuyo nivel sea adecuado para el individuo, y en las que el individuo reciba retroalimentación y se dé pie a la repetición y corrección de errores.

A partir de los trabajos de Shannon (1990) y Tse (1995a), se introduce el concepto de mediación lingüística (*language brokering* en inglés) para hacer referencia a la traducción e interpretación llevada a cabo de forma natural por niños y adolescentes para terceros. La denominación traducción «no profesional» se emplea por primera vez en el contexto de la interpretación en el trabajo de Knapp-Potthoff y Knapp (1986) y es el término más generalizado en la actualidad. A pesar de las diferencias entre los diferentes tipos de traductores no profesionales, todos se caracterizan por no haber recibido entrenamiento formal en traducción/interpretación. En la actualidad, estamos presenciando un auge en el número de publicaciones y eventos dedicados a los traductores e intérpretes no profesionales (véase Antonini, Cirillo, Rossato y Torresi 2017), por lo que se espera que la traducción no profesional se establezca dentro de la traductología como una nueva área de estudio. En el siguiente apartado se presentan estudios que examinan el papel de hablantes de herencia de español como traductores no profesionales en el contexto de los Estados Unidos.

La traducción no profesional entre los hablantes de herencia de español

Los traductores no profesionales han sido el objeto de estudio de un número limitado de investigaciones. Las primeras investigaciones se remontan a los años noventa en los Estados Unidos y se caracterizan por describir los hábitos de traducción/interpretación de los hijos de familias inmigrantes (Morales y Hanson 2005).

Las primeras investigaciones desarrolladas con hablantes de español como lengua de herencia (p. ej. Tse 1995a; Valenzuela 1999) sugieren que empiezan a traducir a una edad temprana (alrededor de los 10 años), independientemente del lugar de nacimiento, los años que llevaban en los Estados Unidos y la edad de llegada, y que las actividades de traducción/interpretación en las que participan son muy variadas. Los investigadores enfatizan que el papel que desempeñan estos individuos como transmisores de información es crítico para sus familias: «Brokers are conduits of information and opportunities for their family and community. As a result, they determine to a great extent these members' success in society» (Tse 1995a: 191).

Las investigaciones etnográficas llevadas a cabo en Los Ángeles y Chicago revelan que los hijos de familias inmigrantes latinas se enfrentan a una gran variedad de tareas de traducción/interpretación que requieren habilidades lingüísticas y socioculturales avanzadas (Orellana 2001; Orellana, Dorner et al. 2003; Orellana, Reynolds et al. 2003). Las investigadoras señalan que las traducciones/interpretaciones se desempeñan principalmente en contextos no especializados como el entorno familiar o la comunidad.

En cuanto a las actitudes, la mayoría de los estudios realizados indica que las actitudes ante la traducción son en general positivas (Orellana et al. 2003; Tse 1995a; Valdés 2003). En el estudio de Tse (1995a), aproximadamente la mitad de los participantes indicó que le gustaba desempeñar tareas de traducción/interpretación, el 23 % indicó que no le gustaba hacerlo y el 9 % que lo consideraba una carga. Además, la mitad de los nacidos en el extranjero indicó que le había resultado útil para aprender inglés y aproximadamente la mitad de los nacidos en los EE. UU. señaló que le había ayudado a aprender su lengua de herencia. Sin embargo, los resultados del estudio de Weisskirch y Alva (2002) con estudiantes de primaria (aproximadamente 10-11 años) indican que les desagrada tener que actuar como mediadores y que no consideran que tenga un impacto positivo en sus necesidades o en las de su familia. Como conclusión Tse (1995a) señala lo siguiente en cuanto a las actitudes y el impacto de la traducción en los EELH:

Brokering has a significant effective impact on the students. Although brokering appears to be a source of pride for many students and many believed that brokering raised their level of independence and maturity, a few found brokering to be a burden and a source of embarrassment. The added responsibilities of brokering may place pressures on LM students that may have an effect on their behavior and performance (191).

Un número muy limitado de estudios ha examinado empíricamente las habilidades de los traductores no profesionales y el impacto que el desempeño de tareas de traducción/interpretación puedan tener en su desarrollo lingüístico. A continuación se presentan los dos estudios más representativos.

Malakoff y Hakuta (1991) llevaron a cabo un estudio con dieciséis estudiantes bilingües de primaria (entre 9 y 12 años) que afirmaron tener experiencia como mediadores. Los investigadores se reunieron con los padres para investigar los hábitos de traducción de los estudiantes y descubrieron que la mayoría realizaba traducciones regularmente para estos. Todos los participantes completaron una prueba de nivel en inglés y español, así como diferentes tareas de traducción escrita y oral. Las tareas consistían en palabras, oraciones y cuentos de inglés a español y de español a inglés⁵. Los investigadores señalan que todos fueron capaces de completar satisfactoriamente las tareas y que cometieron muy pocos errores de sentido (la mayoría fueron de naturaleza morfosintáctica); además, encontraron que los errores de transferencia fueron más comunes en las tareas escritas y que las traducciones inversas (de inglés a español) fueron más literales que las directas (de español a inglés). Los autores concluyen que la traducción es una actividad a la que los estudiantes bilingües de primaria recurren con frecuencia y apuntan que lo hacen teniendo en cuenta el valor comunicativo de esta.

El estudio de Valdés (2003) es el único existente hasta el momento que describe las habilidades traductorales de EELH y que detalla las técnicas a las que recurren al enfrentarse a tareas de interpretación. La investigadora diseñó una tarea controlada de interpretación y la llevó a cabo con veinticinco adolescentes bilingües que afirmaron tener experiencia como traductores naturales. Mediante el análisis de las interpretaciones pudo identificar un número de dificultades a las que los estudiantes se enfrentaron al realizar la tarea de interpretación, entre ellas: transmitir las acciones comunicativas esenciales; reproducir el tono y la actitud; seguir el ritmo de la comunicación; controlar y compensar limitaciones lingüísticas; y enfrentarse a dificultades léxicas. La media de transmisión de información fue del 86 %, con una desviación estándar de 0.8 y un rango de 0.27. Además, emplearon técnicas variadas para transmitir el discurso original como la amplificación, la adaptación y la elisión; utilizaron una serie de estrategias para reproducir el tono como la elisión, la mitigación o el énfasis; se adaptaron al ritmo del discurso; y pusieron en práctica estrategias para compensar limitaciones lingüísticas como la sustitución o la omisión. La investigadora interpreta todas estas elecciones como estratégicas y considera que ilustran la habilidad por parte de los estudiantes de tomar decisiones en el momento sobre qué transmitir y cómo hacerlo. Por último, la autora enfatiza la importancia de que la comunidad académica valore el potencial de estos traductores naturales: «If these youngsters have not yet been able to become more effective at a variety of intellectual and academic tasks, it is only because their potential has not yet been identified by the academic community» (163).

En resumen, no es mucho lo que se sabe sobre las habilidades que los traductores no profesionales hayan podido desarrollar a partir de sus experiencias de traducción. Los estudios

existentes apuntan que son capaces de transmitir las acciones comunicativas esenciales en tareas de traducción e interpretación y que recurren a diferentes técnicas y estrategias para solucionar problemas lingüísticos derivados de las tareas traductoras. Asimismo, indican que apenas cometen errores de sentido. No obstante, es necesario que este campo de estudio se investigue en más profundidad para corroborar dichas observaciones.

La traducción en la enseñanza de español como lengua de herencia

En los últimos años, un grupo de autores ha defendido que la traducción es una manifestación de las prácticas lingüísticas diarias de los hablantes bilingües (p. ej. Wei 2011; Canagarajah 2011; Corcoll 2013, García y Wei 2014). Williams (1996) fue el primer autor en usar la palabra *translanguaging* en la década de 1980 para referirse al uso planificado y sistemático de dos lenguas en la enseñanza. Más recientemente, García (2013) define el *translanguar* como «el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües» (354). Desde una perspectiva posestructuralista de la lengua, esta autora se opone a la visión aditiva del bilingüismo y defiende una concepción dinámica que va más allá de la noción de dos sistemas lingüísticos independientes. Esta concepción dinámica sugiere que las prácticas lingüísticas de los bilingües tienen un carácter complejo y que están interrelacionadas. Lasagabaster y García (2014) enfatizan que, mientras que la alternancia o cambio de código parte de la perspectiva de que el hablante bilingüe usa sus dos lenguas como dos códigos monolingües separados, la visión *translanguar* considera que el hablante bilingüe cuenta con un único repertorio lingüístico del que selecciona estratégicamente los elementos para garantizar una comunicación efectiva. Con un propósito pedagógico, García (2013) define el *translanguar* como «las estrategias pedagógicas que utilizan prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas» (354). El *translanguar* como estrategia educativa se basa en una visión del bilingüismo como recurso. En su trabajo, García (2013) critica la exclusión de las prácticas lingüísticas propias del alumnado como la traducción de la enseñanza de lenguas y defiende una pedagogía más integradora para la enseñanza de ELH que incluya las dos lenguas. Según la autora, la adopción del *translanguar* como pedagogía facilitaría «el desarrollo de ciudadanos que puedan usar y regular un bilingüismo dinámico, desarrollando un repertorio *transglósico*, capaz de satisfacer las necesidades globales, nacionales y locales de un mundo estadounidense necesariamente bilingüe» (370).

De forma similar, otras autoras dentro del campo han destacado otras posibles aplicaciones didácticas de la traducción. Fairclough (2016) defiende la necesidad de facilitar la adquisición progresiva de otras variedades dialectales y, para ello, propone la enseñanza explícita de la variación lingüística y la puesta en práctica de técnicas contrastivas como la traducción. Belpoliti y Plascencia-Vela (2013) destacan los efectos positivos de la práctica de la traducción en la adquisición de léxico. Gasca Jiménez (2017) reitera que la traducción es una actividad comunicativa que forma parte esencial de la experiencia lingüística de los hablantes de herencia de español. Asimismo, argumenta que la práctica de la traducción responde a los objetivos del campo ya que tiene el potencial de favorecer la transferencia interlingüística, contribuir al desarrollo de una identidad multilingüe y una competencia intercultural, facilitar el desarrollo y el perfeccionamiento de habilidades y conocimientos lingüísticos y ampliar las oportunidades profesionales de los estudiantes.

En síntesis, desde el campo del español como lengua de herencia se defiende una pedagogía que integre el inglés y el español en la enseñanza y fomente prácticas lingüísticas bilingües como la

traducción. De igual manera, se propone el uso de la traducción como herramienta didáctica para contribuir a los objetivos del campo.

Metodología

La presente investigación se centra en el análisis de un cuestionario introspectivo sobre hábitos traductores y actitudes, y dos tareas de traducción (inglés-español y español-inglés) llevadas a cabo por EELH universitarios de nivel intermedio alto. Mediante el análisis de la traducción como producto se espera hacer una aproximación a la experiencia traductora de los participantes. En las traducciones se analiza la transmisión de sentido, la presencia de errores de traducción y el uso de técnicas de traducción para hacer frente a dificultades específicas de traducción. Las preguntas de investigación que guiaron el estudio se centraron, por un lado, en los hábitos traductores y las actitudes de los participantes y, por otro, en sus habilidades traductoras (véase Tabla 1):

<Table 1 title> Tabla 1. Preguntas de investigación

<Table 1 about here>

Participantes

La muestra está compuesta por 30 estudiantes de español como lengua de herencia matriculados en una clase de nivel intermedio alto de la Universidad de Houston. La Universidad de Houston cuenta con un programa de español como lengua de herencia que incluye tres niveles: principiante, intermedio y avanzado. Para poder matricularse en las clases los estudiantes deben tomar un examen de nivelación institucional (véase Fairclough, Belpoliti y Bermejo 2010). Este examen garantiza que los estudiantes sean, en efecto, EELH y permite identificar su nivel de dominio del español. Se optó por el nivel intermedio alto por su énfasis en el desarrollo de destrezas avanzadas de lectura y escritura.

<Table 2 title> Tabla 2. Características de los participantes

<Table 2 about here>

La mayoría de los participantes había nacido en los Estados Unidos (90 %) y el resto en México (10 %). Respecto a los familiares, más de la mitad de las madres había nacido en México (57 %) y el resto en EE. UU. (20 %) y otros países hispanohablantes (23 %); la mayoría de los padres en México (60 %) y el resto en EE. UU. (13 %) y otros países hispanohablantes (27 %); y la mayoría de los abuelos en México (70 %) y otros países hispanohablantes (30 %) (véase Tabla 2). En la mayoría de los casos, ambos padres habían nacido en el extranjero (77 %), cuatro participantes tienen un solo padre nacido en el exterior (13 %) y tres participantes tienen ambos padres estadounidenses (10 %).

Todos los participantes habían completado la educación primaria y secundaria en los Estados Unidos con el inglés como lengua principal de instrucción. El 37 % (11/30) había recibido instrucción en español (media: 0.6 años; rango: 3) durante la educación primaria y el 70 % (21/30) durante la educación secundaria (media: 1.5 años; rango: 4). La mayoría había sido ubicada en el nivel intermedio bajo mediante el examen de nivelación, por lo que la mayoría había recibido un semestre de instrucción en español dentro del programa de la Universidad de

Houston. En el momento en el que se llevó a cabo el estudio, todos estaban matriculados en una clase de nivel intermedio alto.

Instrumentos

Se usaron tres instrumentos: un cuestionario de antecedentes personales, un cuestionario de traducción y dos ejercicios de traducción. A continuación se incluye una descripción de cada uno de ellos.

El cuestionario se diseñó a partir de estudios previos llevados a cabo con la misma población estudiantil (véase Fairclough 2013 y Gellon 2015). El cuestionario consta de diez preguntas y permite identificar: el lugar de nacimiento de los participantes, la edad de emigración a los Estados Unidos (cuando aplica), el lugar de nacimiento de los padres y abuelos, los años de instrucción formal en español y el país en el que recibieron dicha instrucción y, por último, el nivel lingüístico en la lengua de herencia (según la clase en la que se encontraban matriculados en el momento de la recolección de datos, los resultados del examen de nivelación y la totalidad de clases cursadas en la institución).

El cuestionario de traducción se desarrolló a partir de los resultados de estudios etnográficos llevados a cabo con mediadores lingüísticos en los Estados Unidos (véase Orellana 2001). Consta de diez preguntas, cinco cerradas de selección múltiple y cinco abiertas. Las cuatro primeras preguntas de selección múltiple permiten establecer la frecuencia con la que traducen e interpretan en las dos combinaciones de lengua y las preguntas abiertas que las acompañan los contextos en los que tienen lugar dichas actividades. La última pregunta de selección múltiple revela si consideran que la traducción es importante y, finalmente, la pregunta abierta que la acompaña describe la justificación a dicha respuesta.

Los ejercicios de traducción se desarrollaron a partir de ejercicios similares empleados en estudios experimentales relacionados con la descripción de destrezas de traducción de traductores profesionales y no profesionales (véase PACTE 2011 y Sánchez Cuadrado 2015). El primer ejercicio de traducción es de inglés a español y el segundo de español a inglés. Para la selección de los textos de origen se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que fueran breves, que tuvieran un nivel de dificultad adecuado para el nivel de enseñanza, que el tema y el género textual fueran conocidos, que los dos textos de origen compartieran el mismo tema y género textual, y, por último, que plantearan problemas de traducción de diversa índole. Los textos de origen son dos fragmentos de 160 palabras, aproximadamente, de dos noticias publicadas en las páginas web *Yahoo! News* y *Yahoo! Noticias*. Ambos textos incluyen dificultades léxicas, morfosintácticas y problemas derivados de las características de la lengua meta. Para presentar las tareas de traducción a los participantes, se creó un encargo simulado de traducción. El encargo incluía información relevante sobre las características de la audiencia meta y la modalidad en la que se distribuiría el texto meta (TM). Los dos cuestionarios y las instrucciones de los ejercicios de traducción se distribuyeron electrónicamente y en inglés para evitar posibles confusiones, ya que la mayoría de los participantes había recibido la escolarización principalmente en esa lengua.

Tras recibir la autorización del Institutional Review Board de la Universidad de Houston⁶ se dio paso a la recolección de los datos. Los estudiantes recibieron un consentimiento informado anónimo y aquellos que decidieron participar voluntariamente completaron, de forma individual y anónima, los cuestionarios y, seguidamente, el ejercicio de traducción. No se les permitió usar materiales de consulta para evitar que se introdujera una nueva variable en el estudio⁷. No se estableció un límite de tiempo, pero la duración aproximada fue de 30-40 minutos en total.

Análisis

La evaluación y codificación de los datos las llevó a cabo la investigadora principal del estudio. Según los resultados del estudio piloto (Gasca Jiménez 2017), los textos de origen se segmentaron en 14 cláusulas y se determinó la acción comunicativa principal de cada una de ellas. Cada cláusula del TM recibió una puntuación de 0 a 2, dependiendo de la información esencial transmitida (2 = mensaje de partida transmitido totalmente; 1 = mensaje de partida transmitido parcialmente; 0 = mensaje de partida no traducido o reproducido erróneamente). Para garantizar la confiabilidad de los resultados, se codificó el 10 % de los datos una segunda vez transcurridos seis meses de la primera codificación y se llevó a cabo una correlación (inglés-español: $\tau = .983$, $p < .001$; español-inglés: $\tau = .940$, $p < .001$).

Para la tarea de traducción en cuestión, se operacionalizan los errores de traducción como equivalencias inadecuadas. Desde la traductología, se han propuesto diversas categorías de errores (p. ej. Pym 1992). Para los propósitos de esta investigación nos hemos basado en dos categorías propuestas por Hurtado Albir (1999), dada su orientación didáctica (véase Tabla 3):

<Table 3 title> Tabla 3. Categorías de errores de traducción

<Table 3 about here>

Dentro de la categoría de errores de sentido, se distinguen cinco tipos de errores. A continuación, se definen a partir del trabajo de Hurtado Albir (1999) (véase Tabla 4):

<Table 4 title> Tabla 4. Tipos de errores de sentido

<Table 4 about here>

En cuanto a las inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada, nos limitamos a las de naturaleza gramatical. Para ello, nos basamos en la clasificación empleada por Fairclough y Mrak (2003), desarrollada a partir de la técnica del análisis de errores (James 1998). Se establecieron 10 tipos de errores: concordancia dentro de la frase nominal (CN), concordancia entre el sujeto y el verbo (CV), tiempo o modo (TM), preposiciones (PR), adverbios (ADV), clíticos (CL), adjetivos (ADJ), ser o estar (SE), conjunciones (CONJ) y otros (OT). Cada cláusula recibió una puntuación de 0-1 según la presencia o no de errores de sentido y expresión. En aquellas cláusulas que contenían errores, se codificó la categoría y el tipo de error.

Las técnicas de traducción son procedimientos verbales concretos, visibles en la traducción, para conseguir equivalencias traductorales (Hurtado Albir 2001: 257). La presencia de técnicas de traducción está relacionada con la existencia de dificultades de traducción, es decir, dificultades que el traductor tiene que hacer frente durante la tarea traductora. Basándonos en el estudio

piloto, se identificaron segmentos específicos en el TO que incluían dificultades de traducción. Las dificultades identificadas se categorizaron en tres tipos (véase Tabla 5):

<Table 5 title> **Tabla 5. Categorías de dificultades de traducción**

<Table 5 about here>

En el TO en español se identificaron 15 dificultades (5 léxicas, 5 estructurales obligatorias y 5 estructurales opcionales) y en el TO en inglés otras 15 (5 léxicas, 4 estructurales obligatorias y 6 estructurales opcionales). Para codificar las diferentes técnicas de traducción empleadas, se diseñó una clasificación de las más empleadas en la traducción de textos, usando como punto de partida la clasificación de Hurtado Albir (2001). Las técnicas que no pudieron codificarse mediante las técnicas descritas se clasificaron bajo la categoría baúl “otras”. En cada cláusula del TM se identificaron las técnicas empleadas y, además, se codificó si estas se habían empleado adecuadamente mediante una puntuación de 1 ó 0 (1 = técnica empleada adecuadamente; 0 = técnica empleada inadecuadamente). Para determinar la aceptabilidad de las soluciones propuestas, se tomó en consideración si estas comunicaban adecuadamente el significado del TO y si se adaptaban a la función de la traducción.

Resultados

Hábitos y actitudes

Los participantes indicaron que interpretaban con una frecuencia ligeramente superior que con la que traducían. El 93 % indicó que interpretaba cada día o cada semana, el 5 % cada mes y el 2 % rara vez, mientras que el 80 % traducía cada día o cada semana, el 2 % cada mes y el 18 % rara vez. Estos datos sugieren que tanto la interpretación como la traducción son actividades llevadas a cabo muy frecuentemente por la mayoría de los participantes. Resulta importante señalar que la alta frecuencia con la que los participantes perciben realizar tareas de traducción podría deberse a la constante exposición que tienen a actividades de lectoescritura en las clases de español como lengua de herencia. Los estudios de Tse (1995a) y Valdés (2003) ya señalaban que la interpretación es una actividad que los hablantes de herencia de español realizan con frecuencia, pero no ofrecían datos sobre la modalidad escrita.

En cuanto a la combinación de lenguas, en la interpretación se puede observar una frecuencia ligeramente superior en la dirección inglés-español (100 % cada día o cada semana) en comparación con la dirección español-inglés (87 % cada día o cada semana, 10 % cada mes y 3 % rara vez); no obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos direcciones ($\chi^2(3) = 6.429, p = .093$). Dada la naturaleza de la interpretación, es muy probable que en muchos casos las interpretaciones sean bidireccionales. En la traducción ambas direcciones parecen emplearse con una frecuencia muy similar: inglés-español (80 % cada día o cada semana, 3 % cada mes y 17 % rara vez) y español-inglés (80 % cada día o cada semana y 20 % rara vez). Ninguno de los estudios previos mencionados había hecho referencia a la combinación de lenguas.

Como habían señalado otros estudios (p. ej. Orellana, Dorner et al. 2003), los contextos principales en los que tienen lugar la interpretación y la traducción son el contexto familiar y personal y el académico. Varios participantes indicaron también que realizaban este tipo de tareas en el contexto laboral y en el comunitario, principalmente en la iglesia. No obstante, encontramos algunas diferencias al examinar las dos modalidades por separado. Mientras que la

interpretación tiene lugar principalmente en el contexto familiar y personal (76 %) y secundariamente en el contexto académico (19 %), la traducción se desarrolla principalmente en el contexto académico (5 %) y secundariamente en el familiar y personal (45 %). Así, la interpretación, por un lado, parece usarse principalmente como estrategia para favorecer la comunicación entre familiares y amigos. La traducción, por otro, parece emplearse esencialmente como actividad de clase y como herramienta de comunicación personal. No obstante, cabe destacar que varios estudiantes señalaron que también llevaban a cabo traducciones para sus familiares de forma ocasional.

Todos los participantes indicaron que consideraban que la traducción era importante. El análisis temático de la justificación que ofrecieron revela que la gran mayoría (69 %) destacó que su importancia recaía en su carácter comunicativo (véase 1, Tabla 6). Definen la traducción como una actividad que favorece la comunicación y permite romper barreras lingüísticas y culturales en contextos multiculturales. Asimismo, muchos (25 %) hicieron referencia al carácter didáctico de traducción. Señalaron que la traducción facilita el proceso de aprender una lengua, que permite aprender sobre cultura y que posibilita el perfeccionamiento de habilidades y conocimientos lingüísticos (véase 2, Tabla 6). Por último, algunos participantes (3 %) señalaron que la traducción es necesaria en el contexto laboral de los Estados Unidos y que se trata de una profesión en auge (véase 3, Tabla 6) y otros (3 %) que la traducción forma parte fundamental de su identidad como hablantes bilingües (véase 4, Tabla 6).

<Table 6 title> **Tabla 6. Comentarios de los participantes sobre la traducción**

<Table 6 about here>

Habilidades traductoras

El promedio de información esencial transferida en la combinación inglés-español fue del 76 %, con una desviación estándar de 10 y un rango de 39. En la combinación español-inglés, el promedio de información esencial transferida fue del 80 %, con una desviación estándar de 16 y un rango de 64 (véase Tabla 2).

<Table 7 title> **Tabla 7. Resultados estadísticos descriptivos de la transmisión de información**

<Table 7 about here>

Estos resultados sugieren que los participantes transmitieron la mayor parte del sentido original en las dos combinaciones de lengua. La cantidad de información transferida en las dos combinaciones es muy similar, lo que sugiere que tienen habilidades similares en traducción directa e inversa. Se llevó a cabo una correlación Kendall Tau⁸ para determinar la relación entre la información transferida en las dos combinaciones y se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las dos ($\tau = .292, p = .034$)⁹.

La transmisión de información se vio afectada ocasionalmente por errores de traducción; sin embargo, el porcentaje de errores de sentido y de expresión fue bajo en las dos combinaciones de lengua. En la combinación inglés-español, el 75 % de las cláusulas estaba libre de errores de sentido y el 73 % de errores de expresión. Los errores de sentido más comunes fueron el falso sentido (42 %), la adición (23 %), el sinsentido (19 %), el no mismo sentido (13 %) y la

supresión (2 %) (véase Tabla 8)¹⁰. En cuanto a los errores de expresión, en la combinación inglés-español, los más comunes fueron las preposiciones (39 %), la concordancia nominal (19 %), el tiempo o modo (15 %), los adjetivos (11 %), la concordancia verbal (4 %), los adverbios (3 %), los clíticos (3 %), ser y estar (1 %) y otros (6 %) (véase Tabla 9). Estas tendencias coinciden con los resultados de las investigaciones que se han realizado sobre la competencia gramatical de los EELH que sugieren que, como consecuencia de una exposición limitada a la lengua, sus sistemas gramaticales tienden a exhibir procesos de simplificación y sobregeneralización de patrones morfológicos complejos (p. ej. Silva-Corvalán 1994; Montrul y Bowles 2010; Montrul 2016).

<Table 8 title> Tabla 8. Ejemplos de errores de sentido, inglés-español

<Table 8 about here>

<Table 9 title> Tabla 9. Ejemplos de errores de expresión, inglés-español

<Table 9 about here>

En la combinación español-inglés, el 72 % de las cláusulas estaba libre de errores de sentido y el 82 % de errores de expresión. Los errores de sentido más comunes fueron el no mismo sentido (43 %), la adición (25 %), el falso sentido (18 %), el sinsentido (12 %) y la supresión (1 %) (véase Tabla 10). En cuanto a los errores de expresión, en la combinación español-inglés, los más comunes fueron los adverbios (32 %), las preposiciones (20 %), la concordancia verbal (18 %), la concordancia nominal (9 %), el tiempo y el modo (6 %), los adjetivos (4 %), las conjunciones (4 %), los clíticos (3 %) y otros (5 %) (véase Tabla 11).

<Table 10 title> Tabla 10. Ejemplos de errores de sentido, español-inglés

<Table 10 about here>

<Table 11 title> Tabla 11. Ejemplos de errores de expresión, español-inglés

<Table 11 about here>

El alto promedio de información transferida en las dos combinaciones de lengua, junto con los altos porcentajes de cláusulas libres de errores, indica que la comunicación de información no se vio afectada considerablemente por errores de sentido o expresión. Cabe destacar que, mientras que el porcentaje de errores de sentido es similar en las dos combinaciones, se observa una presencia más alta de errores de expresión en la combinación inglés-español, lo que no es de extrañar dado que la lengua principal de instrucción de todos los participantes era el inglés. Estos resultados replican los del estudio de Valdés (2003), ya que en dicho estudio los adolescentes bilingües transmitieron la mayoría de las acciones comunicativas esenciales a pesar de la presencia ocasional de errores de expresión dada la complejidad de la tarea de interpretación.

En cuanto al uso de técnicas de traducción, al igual que en el estudio de Valdés (2003), los participantes recurrieron a diferentes técnicas para enfrentarse a dificultades de naturaleza léxica y morfosintáctica en las dos combinaciones de lengua (véase Gráfico 1):

< Gráfico 1 about here>

<Gráfico 1 title> Gráfico 1. Uso de técnicas de traducción, español-inglés e inglés-español

Las técnicas de uso más frecuente en la combinación inglés-español fueron la transposición (28 %), la traducción literal (21 %) y la elisión (12 %), y en la combinación español-inglés, la transposición (30 %), la traducción literal (21 %) y la modulación (16 %). La transposición implica un cambio de la categoría gramatical sin alterar el sentido y suele tratarse de un cambio obligado, exigido por las características estructurales de la lengua. La alta ocurrencia de esta técnica en las dos combinaciones sugiere que los participantes se alejaron de una traducción linear, palabra por palabra. Recurren a la traducción literal, como se discutirá a continuación, principalmente en contextos donde es estructuralmente posible hacerlo. La modulación supone un cambio de punto de vista. La frecuencia de uso de esta técnica en la combinación español-inglés implica una mayor familiaridad con las preferencias estilísticas del inglés, así como limitaciones de naturaleza morfosintáctica en español derivadas de los procesos de simplificación y sobregeneralización a los que se ve expuesto el español como lengua de herencia en el contexto estadounidense. En las dos combinaciones recurren a la elisión para evitar dificultades, no por preferencias de la lengua, lo que conlleva pérdida de información original.

Los niveles generales de precisión en el uso de técnicas de traducción fueron altos, lo que indica que encontraron soluciones para las dificultades léxicas y estructurales en las dos combinaciones (véase Tabla 12). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la precisión de uso de técnicas en ítems léxicos entre las dos combinaciones, con niveles de precisión más altos en la combinación inglés-español ($t(29) = 3.067, p < .001, g = 0.78$). Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ítems morfosintácticos obligatorios (los que no aceptan una traducción literal) con niveles de precisión más altos en la combinación español-inglés ($t(29) = 3.943, p < .001, g = 1.0$). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ítems morfosintácticos opcionales ($t(29) = 1.164, p = .254, g = 0.21$). Estos resultados sugieren que los participantes tuvieron menos dificultades para encontrar soluciones adecuadas para los ítems léxicos en la combinación inglés-español, mientras que para las dificultades morfosintácticas obligatorias tuvieron menos dificultades en la combinación español-inglés, ambos resultados podrían deberse a niveles mayores de comprensión lectora y de precisión gramatical en inglés.

<Table 12 title> Tabla 12. Precisión en el uso de técnicas de traducción español-inglés e inglés-español

<Table 12 about here>

< Gráfico 2 about here>

<Gráfico 2 title> Gráfico 2. Uso de técnicas de traducción en ítems léxicos, español-inglés e inglés-español

En ítems léxicos, las técnicas más frecuentes en la combinación inglés-español fueron la generalización (29 %), el préstamo (19 %) y el calco (19 %). La generalización, como su nombre indica, implica usar un término más general o de mayor frecuencia. Esta técnica fue muy productiva con un nivel de precisión de 86 %. La alta aparición de préstamos se debe a la naturaleza del texto y la precisión moderada-alta (69 %) en el uso de esta técnica indica que, por lo general, los participantes recurrieron a ella cuando la lengua meta lo requería, no por dificultades léxicas. La baja precisión (39,3 %) en el uso el calco, por otro lado, apunta hacia

dificultades para encontrar equivalentes léxicos en español (véase Tabla 13). Estas tendencias parecen respaldar tres hallazgos principales que encontramos en investigaciones empíricas sobre el conocimiento léxico de EELH (p. ej. Montrul 2016; Fairclough 2013; Fairclough y Belpoliti 2016): que suelen disponer de un conocimiento receptivo mayor que el productivo, que su conocimiento léxico suele limitarse a campos semánticos específicos y que recurren a la transferencia léxica del inglés con baja frecuencia en la escritura.

<Table 13 title> Tabla 13. Ejemplos de técnicas en ítems léxicos, inglés-español

<Table 13 about here>

En cuanto a la combinación español-inglés, las técnicas más frecuentes en ítems léxicos fueron “otra” (25 %), equivalente acuñado (19 %) y generalización (15 %). Los niveles de precisión fueron perfectos (100 %) en el uso del equivalente acuñado y de la generalización. Bajo “otra” se categorizaron procedimientos que no pudieron clasificarse mediante las técnicas existentes, como por ejemplo el uso de un término no equivalente o de la acepción equivocada en palabras polisémicas (véase Tabla 14).

<Table 14 title> Tabla 14. Ejemplos de técnicas en ítems léxicos, español-inglés

<Table 14 about here>

< Gráfico 3 about here>

<Gráfico 3 title> Gráfico 3. Uso de técnicas de traducción en ítems estructurales obligatorios, español-inglés e inglés-español

En ítems estructurales obligatorios, la transposición fue la técnica más frecuente en las dos combinaciones. Los altos niveles de precisión en el uso de esta técnica en las dos combinaciones (inglés-español: 87%; español-inglés: 96,9%) indican que los participantes reconocieron los segmentos que no aceptaban una traducción literal y llevaron a cabo cambios gramaticales satisfactoriamente para comunicar el sentido original. Sin embargo, también recurrieron a elidir segmentos problemáticos en las dos combinaciones, lo que conllevó pérdida de información original. En la combinación español-inglés, recurrieron también a la modulación con un nivel de precisión perfecto (100%) (véase Tabla 15).

<Table 15 title> Tabla 15. Ejemplos de técnicas en ítems estructurales obligatorios, español-inglés e inglés-español

<Table 15 about here>

< Gráfico 4 about here>

<Gráfico 4 title> Gráfico 4. Uso de técnicas de traducción en ítems estructurales opcionales, español-inglés e inglés-español

Por último, en ítems estructurales opcionales, dado que la traducción literal era posible, es la que más emplearon en las dos combinaciones con altos niveles de precisión (inglés-español: 86,3 %, español-inglés: 100 %). Sin embargo, también recurrieron a otras técnicas como la transposición y modulación con altos niveles de precisión (inglés-español: 91,4 %, español-inglés: 87,3 %;

inglés-español: 83,3 %, español-inglés: 85,7 %), lo que muestra la capacidad que tienen de alejarse de una traducción linear.

<Table 11 title> Tabla 11. Ejemplos de técnicas en ítems estructurales opcionales, español-inglés e inglés-español

<Table 11 about here>

Conclusiones e implicaciones pedagógicas

El presente estudio pone de manifiesto que muchos EELH universitarios de nivel intermedio alto llevan a cabo tareas de interpretación muy a menudo, tanto de español inglés como de inglés a español, y que desempeñan, además, tareas de traducción con frecuencia. Los contextos principales en los que tienen lugar ambas actividades son el familiar/personal y el académico. A diferencia de la interpretación, la traducción tiende a emplearse predominantemente en el contexto académico como actividad didáctica y como herramienta personal de estudio. Sus actitudes ante la traducción y la interpretación son muy positivas y la mayoría destaca su valor comunicativo, didáctico e instrumental en el contexto de los Estados Unidos. Asimismo, algunos se refieren a sus habilidades traductoras como parte de su identidad bilingüe y bicultural. En cuanto a sus habilidades traductoras, el análisis de las traducciones indica que transmiten el sentido original en traducción directa e inversa sin apenas cometer errores de sentido o expresión y que usan técnicas variadas de traducción para hacer frente a dificultades léxicas y estructurales derivadas de tareas traductoras no especializadas sin haber recibido una formación específica en traducción.

Desde la enseñanza de lenguas se enfatiza la importancia de incluir las experiencias lingüísticas de los EELH y de adoptar prácticas pedagógicas bilingües (p. ej. García y Kleyn 2016). Igualmente, se aboga por la conceptualización de la traducción como mediación (González Davies 2018) y como quinta destreza en el aprendizaje de lenguas (Colina y Lafford 2017). Este estudio contribuye a estas propuestas al ofrecer una descripción de las habilidades traductoras que los EELH desarrollan a partir de sus experiencias como traductores no profesionales. Estas habilidades deberían explotarse en clase mediante la adopción de prácticas instruccionales bilingües y la práctica explícita de la traducción. La traducción, además de representar las experiencias de los estudiantes, es una actividad que, empleada junto con otras actividades didácticas, tiene el potencial de contribuir a la alfabetización bilingüe. Desde la traductología, se destaca la capacidad de la traducción pedagógica de facilitar la transferencia interlingüística, contribuir al desarrollo de una identidad multilingüe y una competencia intercultural, y facilitar el desarrollo y el perfeccionamiento de habilidades lingüísticas (p. ej. Cook 2010; Cummins 2008; Liddicoat 2016). Conviene enfatizar que la traducción pedagógica nada tiene que ver con el ya obsoleto método gramática-traducción en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje giraba en torno al profesor y la traducción como producto. La traducción se entiende como una actividad comunicativa y auténtica y se introduce dentro de una metodología activa, centrada en el estudiante, en la que se prioriza el proceso (la práctica de la traducción) sobre el producto (el texto traducido) para permitir que el alumno aprenda a traducir traduciendo, enfrentándose a problemas y adquiriendo estrategias de traducción. En definitiva, la traducción pedagógica ha ganado mucha importancia en las últimas décadas en el contexto de los Estados Unidos y, como ya han previsto algunos investigadores (p. ej. Laviosa 2014 y Mellinger 2017), este interés seguirá aumentando en los próximos años.

Limitaciones del estudio

Si bien este estudio presenta resultados de sumo interés, solo incluyó un grupo de hablantes de nivel intermedio alto, por lo que se recalca el carácter tentativo de los resultados. Para futuras investigaciones, sería recomendable aumentar el tamaño de la muestra e incluir hablantes con diferentes niveles de dominio en la lengua. Asimismo, sería necesario incluir otro evaluador para aumentar la confiabilidad del análisis. Por último, se considera necesario replicar el estudio para determinar si los resultados obtenidos en el presente trabajo se pueden generalizar a otros contextos educativos.

NOTAS

¹ Se distinguen dos modalidades principales de traducción: la traducción escrita, aquella que se lleva a cabo con textos escritos, y la traducción oral o interpretación, aquella que tiene lugar con discursos orales.

² Los términos hablante de herencia y estudiante de herencia suelen emplearse indistintamente, pero conviene aclarar que el primero se puede referir a un individuo que no habla la lengua y el segundo a otro que la esté estudiando formalmente o no (Fairclough 2005). En este trabajo los dos términos se usarán indistintamente.

³ Como resultado de este giro traductológico, recientemente se ha propuesto un modelo para la integración de actividades mediación en la enseñanza de lenguas basado en estrategias socio-constructivistas (véase González-Davies 2018).

⁴ En los últimos años las nociones de competencia traductora y pericia están siendo revisitadas desde una orientación cognitiva y son cada vez más comunes las propuestas que abogan por la unificación de las dos (véase Angelone y Marín 2017 y Shreve, Angelone y Lacruz 2018 para una revisión detallada del estado de la cuestión).

⁵ Véase Malakoff y Hakuta (2011) para una descripción más detallada de las tareas.

⁶ Protocolo 16570-EX.

⁷ Se reconoce la importancia de examinar la habilidad de usar fuentes de documentación en futuros estudios, ya que tanto los traductores no profesionales como los profesionales suelen tener acceso a estas.

⁸ Se optó por este coeficiente siguiendo las recomendaciones de Mellinger y Hanson (2017).

⁹ En la combinación inglés-español, una correlación Kendall Tau puso de manifiesto que había una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las dos codificaciones en la combinación inglés-español ($\tau = .983, p < .001$). En la combinación español-inglés, una correlación Kendall Tau puso de manifiesto que había una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las dos codificaciones ($\tau = .940, p < .001$).

¹⁰ Por limitaciones de espacio, se ofrecerán ejemplos de los tipos de errores más frecuentes.

OBRAS CITADAS

- Angelelli, Claudia. (2010). "A Professional Ideology in the Making: Bilingual Youngsters Interpreting for their Communities and the Notion of (No) Choice". *Translation and Interpreting Studies* 5.1: 94–108. Web. 1 jun. 2018.
- Angelelli, Claudia. (2016). "Bilingualism and Multilingualism". *Researching Translation and Interpreting*. Ed. Claudia Angelelli y Brian J. Baer. New York: Routledge. 32–42. Impreso.
- Angelone, Erik, y Álvaro Marín García. (2017). "Expertise acquisition through deliberate practice." *Translation Spaces* 6.1: 122–158.
- Antonini, Rachele, Letizia Cirillo, Linda Rossato, e Ira Torresi. (2017). *Non-professional Interpreting and Translation: State of the Art and Future of an Emerging Field of Research*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Impreso.
- Antonini, Rachele. (2010). "The Study of Child Language Brokering: Past, Current and Emerging Research". *mediAzioni* 10: 1–23. Web. 1 jun. 2018.
- Belpoliti, Flavia, y Amira Plascencia-Vela. (2013). "Translation Techniques in the Spanish for Heritage Learners' Classroom: Promoting Lexical Development". *Translation in Language Teaching and Assessment*. Eds. Dina Tsagari, y Georgios Floros. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 65–91. Impreso.
- Belpoliti, Flavia, y Marta Fairclough. (2016). "Inquiry-based Projects in the Spanish Heritage Language Classroom: Connecting Culture and Community through Research". *Hispania* 99.2: 258–273. Web. 18 dic. 2017.
- Canagarajah, Suresh. (2011). "Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy". *Applied Linguistics Review* 2: 1–28. Web. 1 jun. 2018.
- Carreres, Ángeles, María Noriega-Sánchez, y Carme Calduch (2018). *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. New York: Routledge. Impreso.
- Colina, Sonia, y Barbara Lafford. (2017). "Translation in Spanish Language Teaching: The Integration of a 'Fifth Skill' in the Second Language Curriculum". *Journal of Spanish Language Teaching* 1.14. Web. 1 jun. 2018.
- Cook, Guy. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press. Impreso.
- Corcoll, Cristina. (2013). "Developing Children's Language Awareness: Switching Codes in the Language Classroom". *International Journal of Multilingualism* 10.1: 27–45. Web. 18 dic. 2017.
- Coste, Daniel, Danièle Moore, y Geneviève Zarate. (2009). "Plurilingual and Pluricultural Competence". *Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe. Web. 18 dic. 2017.

- Cummins, Jim. (2008). "Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education". *Encyclopedia of Language and Education*. Ed. Nancy Hornberger. New York: Springer Science. 65–77. Impreso.
- Duff, Alan. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press. Impreso.
- Fairclough, Marta, y Flavia Belpoliti. (2016). "Emerging Literacy in Spanish among Hispanic Heritage Language University Students in the USA: A Pilot Study". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19.2: 185–201. Web. 1 jun. 2018.
- Fairclough, Marta, y Ariana Mrak. (2003). "La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral". *Mi Lengua: Spanish as a Heritage in the United States, Research and Practice*. Ed. Ana Roca, y Cecilia Colombi. Washington D.C.: Georgetown UP. 198–212. Impreso.
- Fairclough, Marta, y Sara M. Beaudrie. (2016). *Innovative Strategies for Heritage Language teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. Impreso.
- Fairclough, Marta. (2013). "Muestras de lexicalización en estudiantes hispanos bilingües en los Estados Unidos: un estudio exploratorio". *Revista Internacional d'Humanitats* 27. Web. 1 jun. 2018.
- . (2016). "Incorporating Additional Varieties to the Linguistic Repertoires of Heritage Language Learners: A Multidialectal Model". *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Eds. Marta Fairclough, y Sara Beaudrie. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 143–65. Impreso.
- García, Ofelia, y Tatyana Kleyn. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge. Impreso.
- García, Ofelia, y Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan. Impreso.
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell. Impreso.
- . (2013). "El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos". *El español en Estados Unidos: e pruribus unum? Enfoques multidisciplinares*. Eds. Domnita Dumitrescu, y Gerardo Piña-Rosales. Madrid: Santillana. 353–374. Impreso.
- Gasca Jiménez, Laura. (2017). "La traducción y la enseñanza de lenguas de herencia: una aproximación a la experiencia traductora (EN-ES) de hispanohablantes bilingües en los Estados Unidos". *Les llengües minoritzades en l'ordre postmonolingüe*. Eds. Esther Monzó Nebot, y Juan Jiménez Salcedo. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 89–103. Impreso.
- Gellon, Sofía. (2015). *La adquisición del orden verbo sujeto en español por estudiantes de herencia de español (Tesis doctoral)*. University of Houston. Impreso.
- González Davies, María. (2012). "The Role of Translation in Other Learning Contexts: Towards Acting Interculturally". *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation*

- and Culture*. Eds. Séverine Hubscher-Davidson, y Michal Borodo. London: Continuum. 161–79. Impreso.
- Harris, Brian, y Biana Sherwood. (1978). “Translating as an Innate Skill”. *Language Interpretation and Communication*. Eds. David Gerver, y Wallace Sinaiko. New York: Plenum Press. 155–170. Impreso.
- Harris, Brian. (1977). “The Importance of Natural Translation”. *Working Papers on Bilingualism* 12: 96–114. Impreso.
- . (2017). “Unprofessional Translation: A Blog-based Overview”. *Non-professional Interpreting and Translation: State of the Art and Future of an Emerging Field of Research*. Ed. Rachele Antonini, Letizia Cirillo, Linda Rossato, e Ira Torresi. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 29–43. Impreso.
- Hurtado Albir, Amparo. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia. Impreso.
- . (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. Impreso.
- James, Carl. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. New York: Routledge. Impreso.
- Knapp-Potthoff, Annelie, y Karlfried Knapp. (1986). “Interweaving Two Discourses: The Difficult Task of the Non-Professional Interpreter”. *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Ed. Juliane House, y Shoshana Blum-Kulka Tübingen. Tübingen: Gunter Narr. 151–68. Impreso.
- Lasagabaster, David, y Ofelia García. (2014). “Translanguaging: Towards a Dynamic Model of Bilingualism at School/Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela”. *Cultura y Educación* 26.3: 557–72. Web. 18 dic. 2017.
- Laviosa, Sara. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. New York: Routledge. Impreso.
- Liddicoat, Anthony J. (2016). “Intercultural Mediation, Intercultural Communication and Translation”. *Perspectives* 24.3: 354–364. Web. 1 jun. 2018.
- López, Guix J. Gabriel, y Jacqueline M. Wilkinson. (1999). *Manual de traducción inglés-castellano: teoría y práctica*. Barcelona: Gedisa Editorial. Impreso.
- Lörscher, Wolfgang. (2012). “Bilingualism and Translation Competence”. *SYNAPS—A Journal of Professional Communication* 27: 3–15. Web. 18 dic. 2017.
- Malakoff, Marguerite, y Kenji Hakuta. (1991). “Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Nilinguals”. *Language Processing in Bilingual Children*. Ed. Ellen Bialystok. Cambridge: Cambridge University Press. 141–166. Impreso.
- Malmkjær, Kirsten. (2009). “What is Translation Competence?.” *Revue française de linguistique appliquée* 14.1: 121–134. Web. 1 jun. 2018.

- McQuillan, Jeff, y Lucy Tse. (1995). "Child Language Brokering in Linguistic Minority Communities: Effects on Cultural Interaction, Cognition, and Literacy". *Language and Education* 9.3: 195–215. Web. 18 dic. 2017.
- Mellinger, Christopher D. (2017). "Translation, Interpreting, and Language Studies: Confluence and Divergence". *Hispania* 100.5: 241–46. Web. 18 dic. 2017.
- Mellinger, Christopher D., y Thomas A. Hanson. (2017). *Quantitative Research Methods in Translation and Interpreting Studies*. London/New York: Routledge. Impreso.
- Modern Language Association of America. (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. Web. 1 jun. 2018.
- Montrul, Silvina, y Melissa Bowles. (2010). "Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish". *Heritage Language Journal* 7.1: 47–73. Impreso.
- Montrul, Silvina. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. Impreso.
- Morales, Alejandro, y William E. Hanson. (2005). "Language Brokering: An Integrative Review of the Literature". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 27.4: 471–503. Web. 18 dic. 2017.
- Newmark, Peter. (2004). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra. Impreso.
- North, Brian, y Enrica Piccardo. (2016). "Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project". *Language Teaching* 49.3: 455–459. Web. 1 jun. 2018.
- Orellana, Marjorie Faulstich, Jennifer Reynolds, Lisa Dorner, y Maria Meza. (2003). "In Other Words: Translating or 'Para-phrasing' as a Family Literacy Practice in Immigrant Households". *Reading Research Quarterly* 38.1: 12–34. Web. 18 dic. 2017.
- Orellana, Marjorie Faulstich, Lisa Dorner, y Lucila Pulido. (2003). "Accessing Assets: Immigrant Youth's Work as Family Translators or 'Para-Phrasers'". *Social problems* 50.4: 505–24. Web. 18 dic. 2017.
- Orellana, Marjorie Faulstich. (2001). "The Work Kids Do: Mexican and Central American Immigrant Children's Contributions to Households and Schools in California". *Harvard Educational Review* 71.3: 366–90. Web. 18 dic. 2017.
- PACTE. (2003). "Building a Translation Competence Model". *Perspectives in Process Oriented Research*. Ed. Fabio Alves. Amsterdam: John Benjamins. 43–66. Impreso.
- Pascual y Cabo, Diego. (2015). "Issues in Spanish Heritage Morphosyntax". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 8.2: 389–401. Web. 18 dic. 2017.
- Presas, Marisa. (2000). "Bilingual Competence and Translation Competence". *Developing Translation Competence*. Ed. Christina Schäffner, y Beverly Adab. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 19–32. Impreso.

- Pym, Anthony. (1992). "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching". *Teaching of Translation and Interpreting*. Ed. Cay Dollerup, y Anne Loddengaard. Amsterdam: John Benjamins. 279–288. Impreso.
- . (2003). "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach". *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 48.4: 481–497. Web. 1 jun. 2018.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo. (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada. Web. 1 jun. 2018.
- Shannon, Sheila M. (1990). "English in the Barrio: The Quality of Contact among Immigrant Children". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 12.3: 256-76. Impreso.
- Shreve, Gregory M., Erik Angelone, e Isabel Lacruz. (2018). "Are expertise and translation competence the same?." *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Ed. Isabel Lacruz, y Riitta Jääskeläinen. Amsterdam: John Benjamins. 37–54. Impreso.
- Shreve, Gregory M. (1997). "Cognition and the Evolution of Translation Competence". *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Eds. Joseph H. Danks, y Gregory M. Shreve. Thousand Oaks: Sage. 120–36. Impreso.
- . (2006). "The Deliberate Practice: Translation and Expertise". *Journal of Translation Studies* 9.1: 27–42. Web. 1 jun. 2018.
- . (2012). "Bilingualism and Translation". *Handbook of Translation*. Eds. Yves Gambier, y Luc van Doorslaer. Philadelphia: John Benjamins. 1–6. Impreso.
- Silva-Corvalán, Carmen. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press. Impreso.
- Tiselius, Elisabet, y Adelina Hild. (2017). "Expertise and Competence in Translation and Interpreting". *The Handbook of Translation and Cognition*. Ed. John W. Schwieter y, Aline Ferreira. Malden, MA: John Wiley & Sons. 423–444. Impreso.
- Toury, Gideon. (1984). "The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching". *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Ed. Wolfram Wilss, y Gisela Thome. Tübingen: Narr. 186–195. Impreso.
- . (1986). "Natural Translation and the Making of a Native Translator." *TEXTconTEXT* 1: 11–29. Impreso.
- Tse, Lucy. (1995a). "Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17.2: 80–193. Web. 18 dic. 2017.
- . (1995b). "When Students Translate for Parents: Effects of Language Brokering". *Cabe Newsletter*, 17.4: 16–17. Web. 18 dic. 2017.

- . (1996). "Who Decides? The Effect of Language Brokering on Home-School Communication". *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 16: 225–233. Web. 18 dic. 2017.
- Valdés, Guadalupe. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. Impreso.
- Valdés, Guadalupe, Christina Chávez, y Claudia Angelelli. (2000). "Bilingualism from Another Perspective: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities". *Research on Spanish in the United States. Linguistic Issues and Challenges*. Ed. Ana Roca. Somerville, MA: Cascadilla Press. 42–81. Impreso.
- Valenzuela, Abel. (1999). "Gender Roles and Settlement Activities Among Children and Their Immigrant Families". *American Behavioral Scientist* 42.4: 720–742. Web. 18 dic. 2017.
- Wei, Li. (2011). "Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain". *Journal of Pragmatics* 43.5: 1222–35. Web. 18 dic. 2017.
- Weisskirch, Robert S, y Sylvia Alatorre Alva. (2002). "Language Brokering and the Acculturation of Latino Children". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 24.3: 369–78. Web. 18 dic. 2017.
- Williams, Cen. (1996). "Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation". *The Language Policy: Taking Stock*. Eds. Cen Williams, Gwyn Lewis, y Colin Baker. Llangefni: CAI. 39-78. Impreso.
- Wilss, Wolfram. (1976). "Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation". *Translation Applications and Research*. Ed. Richard Walter Brislin. New York: Gardner Press. 117–137. Impreso