

# EL LÉXICO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN: DISEÑO DE UN MODELO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA TRADUCTORA (INGLÉS-ESPAÑOL)

**M<sup>a</sup> del Mar Sánchez Ramos**

(Universidad de Alcalá de Henares. España)

[mar.sanchezr@uah.es](mailto:mar.sanchezr@uah.es)

## **RESUMEN:**

Nuestro artículo propone un modelo para estimular la competencia léxica traductora de los estudiantes de traducción (inglés-español). Ciertamente creemos que un conocimiento léxico en la lengua de partida y llegada puede llegar a mejorar la competencia traductora de los discentes y el proceso de traducción; concretamente les permitiría reconocer los modelos pragmáticos y semióticos con mucha más rapidez, como los relacionados con la intertextualidad y tipología textual, esenciales en la traducción (Hatim y Mason 1990, 1997). Examinaremos, en primer lugar, la competencia traductora y el léxico y, convencidos de la necesidad de un estudio más riguroso sobre léxico y traducción, continuaremos con nuestro modelo de desarrollo léxico con el fin de mejorar los niveles léxicos de nuestros alumnos. Describiremos en detalle nuestra propuesta para así dibujar un modelo más completo con el que, en nuestra opinión, podríamos contribuir a la investigación en el campo de la didáctica de la traducción

**Palabras clave:** competencia traductor; componente léxico; didáctica de la traducción; adquisición léxica.

## **ABSTRACT:**

Our paper proposes a model to boost translation students' lexical translation competence (English-Spanish). We strongly believe a lexical knowledge of both source and target languages not only could improve our students' translator competence and translation process, but specifically would allow them to recognise pragmatic and semiotic patterns faster such as those related to intertextuality and text-types, that are crucial to the task of translating (Hatim and Mason, 1990, 1997). First, we will examine the issue of translation competence and lexis and then, based on the idea that a

deeper study on lexis and translation training is needed, we will proceed with our didactic model of lexical development to improve our students' lexical levels. We will describe our proposal in detail in order to offer a comprehensive model we believe could contribute to the research in the field of translation training.

**Keywords:** Translation competence; translation components; lexical component; translator training; lexical acquisition.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El componente léxico es parte fundamental de la competencia comunicativa, base de los principales modelos sobre competencia traductora (Bell, 1991; Hatim y Mason, 1997), e incluso algunos traductólogos le atribuyen un papel esencial en la formación del traductor (Neubert, 1994, 2000; Nord, 1991, 1992). Sin duda, es de gran importancia tener un buen vocabulario que nos ayude a entender y tener confianza en nosotros mismos, que sea variado, preciso y se ajuste a nuestras necesidades, algo que puede ayudar al traductor en sus tareas traslativas. En principio, creemos que es lógico pensar que, cuanto mayor sea el conocimiento léxico en las distintas lenguas de trabajo, mayor será la rapidez y calidad del trasvase y más rentable resultará el desempeño de la profesión. Así, es conveniente reflexionar sobre la necesidad (y la forma) de rescatar el componente léxico para mejorar la formación del traductor y del intérprete. Por todo, presentaremos, en primer lugar, una panorámica general sobre el lugar que ocupa el léxico en algunos de los modelos de la competencia traductora. Seguidamente nos centraremos en la enseñanza de lenguas, una de las disciplinas donde se especifica en qué consiste la llamada competencia léxica para, finalmente, exponer nuestra propuesta sobre la enseñanza de la competencia léxica desde el punto de vista traductológico.

## **2. COMPONENTE LÉXICO Y TRADUCCIÓN**

Diversos trabajos han investigado el nivel léxico de los discentes de traducción. Tal es el caso de Ronowicz (2008), que analiza la competencia

lingüística de estudiantes de posgrado de la Macquarie University, o López-Mequita Molina (2005), cuyos resultados denotan una importante carencia léxica en un grupo de alumnos de la licenciatura de Traducción e Interpretación (inglés-español) de la Universitat Jaume I de Castellón. López-Mequita Molina (2005), tras el diseño y administración de un test de vocabulario, afirma que los niveles léxicos de los sujetos son precarios en contraposición con las elevadas exigencias académicas esperadas de un futuro traductor/intérprete. Concretamente, la media de palabras totales que los alumnos conocían era de 3.374,62. Hay que recordar aquí que las investigaciones especializadas señalan que el nivel umbral por debajo del cual se presentan problemas de comprensión lectora es del 95% de las palabras del texto (Hu y Nation, 2000; Laufer, 1992); esto se traduce en un conocimiento de léxico no inferior a un número de 3.000 familias de palabras que, en realidad, equivalen al dominio de unas 5.000 palabras. No obstante, el nivel de necesario para la lectura en entornos universitarios se sitúa alrededor de las 10.000 palabras (Hazenbergh y Hulstijn, 1996). En este sentido, la media de 3.374,62 palabras alcanzado por los alumnos en la investigación realizada por López-Mezquita Molina (2005) era claramente insuficiente para el nivel académico en el que estos se encontraban, sobre todo, para traducir a la lengua materna textos de diversa índole, entre los que predominaban los de carácter universitario (técnico-científicos, literarios, jurídicos, etc.).

Junto con estas investigaciones, el interés por cuestiones lingüísticas como el léxico también es notable en los distintos modelos sobre competencia traductora encuadran el componente léxico de manera implícita o explícita en el marco de lo que los teóricos a menudo denominan (sub) competencia lingüística o gramatical. Tal es el caso de Bell (1991), cuya propuesta se asienta en las teorías primigenias sobre competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Bachman (1990) y donde los conocimientos semánticos, sintácticos y pragmáticos se hacen indispensables, a la vez que prima el conocimiento lingüístico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase:

*The translator must possess linguistic competence in both languages and communicative competence in both cultures [...] in*

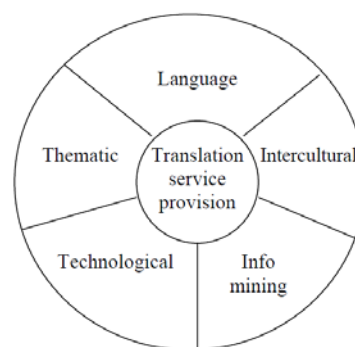
*order to create, comprehend and use context-free TEXTS as the means of participation in context-sensitive (situated) DISCOURSE.* (p. 42)

La investigación sobre competencia traductora lleva a incluir un componente que parece ser el característico de la figura del traductor. Resultan particularmente destacables aquellos modelos que diferencian entre traducción y otros tipos de comunicación a partir de la llamada *competencia de transferencia* que, en estos enfoques, sería, en cierto modo, la responsable del proceso de trasvase. Este es el caso de autores como Nord (1991, 1992), Neubert (1994, 2000) o Kiraly (1995). En algunos de estos modelos se menciona de forma explícita el componente léxico. Por ejemplo, Nord (1991, 1992) considera la competencia lingüística como el primer integrante de la competencia traductora e introduce explícitamente el conocimiento de vocabulario, entre otros, de las lenguas implicadas en el proceso de traducción. Neubert (1994, 2000) también incluye el componente de transferencia en su modelo de competencia traductora y, a su vez, declara abiertamente la importancia del conocimiento lingüístico porque, para él, conocer las lenguas implicadas en el proceso de traducción es algo inevitable: “[...] but, no doubt, language competence is a *sine qua non* of translation and it is more than a commonplace to point out the extreme value of mother tongue knowledge and skill, often grossly underestimated by the translation student”. (Neubert, 2000, p. 7). Kiraly (1995), aunque más preocupado por dotar a los estudios de traducción de un nuevo modelo pedagógico, nos deja ver en su propuesta sobre competencia traductora ciertos elementos que nos recuerdan la importancia del componente lingüístico. Entre sus componentes, Kiraly (1995, p. 108) habla explícitamente del conocimiento léxico-semántico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase cuando afirma “in the integrated model translator competence is (...) (b) the *translation-relevant knowledge* that the translator possesses, including, for example, linguistic knowledge of L1 and L2 (syntactic, lexico-semantic, sociolinguistic, and textual) (...)”.

La competencia de transferencia adquiere cada vez más importancia, hasta convertirse en la competencia central o “supercompetencia” (Wills, 1976), una especie de hiperónimo bajo el que actúan las restantes

competencias. En ese sentido, podemos resaltar la propuesta del grupo PACTE (2001, 2003, 2005), coordinado por la traductóloga Amparo Hurtado Albir, donde en su primera aproximación de competencia traductora se resalta la competencia de transferencia como la más importante (PACTE, 2001), si bien, tras diversas investigaciones, la competencia estratégica será el eje central del modelo (PACTE, 2003, 2005). En dichas propuestas se habla del componente lingüístico bajo la llamada subcompetencia bilingüe: “the bilingual sub-competence is made up of pragmatic, socio-linguistic, textual and lexical-grammatica knowledge in each language”. (PACTE, 2005, p. 610)

Por último, queremos mencionar las llamadas que desde la política europea de multilingüismo se realizan para consolidar la integración europea. Uno de los documentos esenciales difundidos por el grupo de expertos del *European Master of Translation (EMT)*, define la competencia traductora (FIGURA 1) como “a list of competences that should be acquired by the end of and EMT-eligible training programme” (EMT, 2009, p. 4).



**FIGURA 1. Representación gráfica del modelo de referencia de competencias aplicadas a los profesionales de la traducción (EMT, 2009, p. 4)**

De entre las mencionadas competencias, se distingue la competencia lingüística, centrada primordialmente en el conocimiento de estructuras gramaticales, léxicas e idiomáticas en las lenguas implicadas en el proceso de trasvase. Es también esencial conocer el uso y las convenciones de ambas lenguas y, por último, se promueve desarrollar “[...] sensitivity to changes in language and developments in languages (useful for exercising creativity)”. (EMT 2009, p. 5)

Aunque de una forma muy resumida, hemos visto que el léxico está, de una manera u otra, presente en las distintas propuestas de competencia traductora como parte de la llamada competencia gramatical, lingüística o bilingüe. Así, la competencia léxica formaría parte de una subcompetencia más amplia, que a veces se ha denominado simplemente *lingüística*, otras *comunicativa*, otras *bilingüe*, etc. Somos conscientes de que, jerárquicamente, el componente léxico tiene que tener por fuerza un rango menor que la capacidad de recorrer el proceso de principio a fin (componente de transferencia) o de tomar decisiones (componente estratégico), pero, a tenor de las investigaciones realizadas sobre léxico y traducción no hay duda de que un conocimiento mayor de léxico ayudaría a solventar gran parte de los problemas que los alumnos de traducción presentan en las aulas. Y, es por ello, por lo que se hace necesario un modelo que recoja los aspectos léxicos esenciales que un alumno de traducción debe (re)conocer.

Donde sí encontramos una clasificación exhaustiva de la competencia léxica es en el campo de la enseñanza de lenguas. Y será a esta disciplina hacia donde dirijamos nuestra mirada para comprobar en qué consiste y poder elaborar nuestro modelo de adquisición de competencia léxica traductora.

### **3. EL COMPONENTE LÉXICO DESDE EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS**

Si bien el léxico fue un aspecto lingüístico que no recibió la atención debida en la enseñanza del inglés, debido en gran parte a que se primaba la enseñanza de estructuras gramaticales, hay que destacar el empuje que este recibe a partir de la década de los 70. Así, encontramos afirmaciones categóricas como las de Widdowson (1978, p. 115): "lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round" o Wilkins (1972, p.11): "without grammar very little can be achieved, without vocabulary nothing can be achieved". Sin embargo, el verdadero empuje lo da el trabajo seminal de Richards (1976), que servirá de marco general para estudios sucesivos. No es posible, y no es nuestro principal objetivo, describir en detalle la propuesta sobre

competencia léxica, pero sí creemos oportuno resaltar lo que para este autor supone conocer una palabra, que podrían resumirse:

- La probabilidad de encontrar esa palabra con otras palabras en un contexto, las limitaciones que distintos contextos imponen sobre ella.
- El comportamiento sintáctico asociado con la palabra, la forma de la raíz y los derivados que a partir de ella se generan.
- Las asociaciones entre ella y otras palabras de la lengua.
- Su valor semántico, y saber los significados asociados con la palabra

Pero es en los años noventa cuando se consolida el interés por el léxico, gracias al interés creciente por las cuestiones léxicas mostrado por disciplinas diferentes (lingüística general, sociolingüística, análisis del discurso, pragmática, etc.). Surge el llamado *Lexical Approach*, donde autores como Lewis (1993, p. 38) consideran que “words carry more meaning than grammar”.

Las premisas iniciales de Richards (1976) se recogen y amplían en otras propuestas entre las que destacamos la establecida por Nation (2001), que desmenuza todos los aspectos relacionados con una palabra. Será este enfoque el que nos sirva para elaborar nuestra propuesta inicial de competencia léxica traductora. Para este estudioso (Nation, 1990, 2001), conocer una palabra supone principalmente percibir su forma, significado y uso. A su vez, desglosa estos componentes en otros apartados (TABLA 1) y formula una serie de preguntas desde el punto de vista receptivo y productivo, es decir, tareas de reconocimiento y de producción respectivamente

|             |            |   |  |
|-------------|------------|---|--|
| <b>Form</b> | Spoken     | R | What does the word sound like?                     |
|             |            | P | How is the word pronounced?                        |
|             | Written    | R | What does the word look like?                      |
|             |            | P | How is the word written and spelled?               |
|             | Word parts | R | What parts are recognizable in this word?          |
|             |            | P | What word parts are needed to express the meaning? |

|                |  |        |   |
|----------------|--|--------|---|
|                |  |        |   |
| <b>Meaning</b> | Form and meaning                               | R<br>P | What meaning does this word form signal?<br>What word form can be used to express this meaning?                   |
|                | Concept and referents                          | R<br>P | What is included in the concept?<br>What items can be concept refer to?   |
|                | Associations                                   | R<br>P | What other words does this make us think of?<br>What other words could we use instead of this one?                |
|                |  |        |   |
| <b>Use</b>     | Grammatical functions                          | R<br>P | In what patterns does the word occur?<br>In what patterns must we use this word?                                  |
|                | Collocations                                   | R<br>P | What words or types of words occur with this one?<br>What words or types of words must we use with this one?      |
|                | Constraints on use<br>(Register, frequency...) | R<br>P | Where, when, and how often would we expect to meet this word?<br>Where, when, and how often can we use this word? |

**TABLA 1. Aspectos relacionados con el conocimiento de una palabra (Nation, 2001, p. 27)**

Con todo lo expuesto, y movidos por el afán de desarrollar la competencia léxica de nuestros alumnos de traducción, y siguiendo ejemplos de desarrollo de competencias y diseño de metodologías pedagógicas específicas (Greere, 2009), es nuestro objetivo ofrecer un modelo que nos ayude a desarrollar lo que podría ser las pautas a seguir para el desarrollo de la competencia léxica traductora. Decidimos elaborar nuestra propuesta a través de la especificada por Nation (2001), ya que desgaja los elementos necesarios que, desde el campo de enseñanza de segundas lenguas, hacen falta para conocer una palabra. Sin embargo, y desde la perspectiva traductológica, se hace imprescindible una adaptación del mencionado modelo, ya que ante todo, el interés traductológico se centra, principalmente, en los niveles textuales (y contextuales) del lenguaje.



#### **4. PROPUESTA DE UN MODELO DE COMPETENCIA LÉXICA TRADUCTORA: DEFINICIÓN Y COMPONENTES**

Las observaciones hechas hasta ahora se realizan con el propósito de poner de relieve la importancia del componente léxico en la traducción. Y es principalmente por este motivo, y por el poco tratamiento explícito que ha recibido dicho componente en el mundo traductológico, por lo que hemos decidido reflexionar sobre lo que podría constituir un modelo de competencia léxica traductora. Para la elaboración de nuestro modelo hemos tomado como punto de referencia los trabajos de lingüistas consagrados en el campo de la enseñanza de lenguas ya que, desde este campo se especifica y concreta el concepto de competencia léxica de manera más detallada y explícita que en Traductología. Nuestro enfoque no pretende ser un estudio exhaustivo y cerrado de la competencia léxica para el traductor y que, sin duda, ha de refinarse en trabajos posteriores. En nuestra opinión, algunas de las ventajas que ofrecería el desarrollo de la competencia léxica del traductor serían las siguientes:

- Aumento de los niveles léxicos en la lengua origen y meta.
- Consolidación de un andamiaje sólido para las tareas traslativas.
- Facilitación de los procesos de trasvase (recepción, trasvase y producción).
- Incremento de los niveles de agilidad en los procesos de trasvase.
- Desarrollar las demás subcompetencias, como consecuencia de la interacción que se establece entre el léxico y los demás componentes.

Como veremos más adelante en la descripción de la competencia léxica traductora, aunque mantenemos la estructura básica de la clasificación establecida por Nation (1990, 2001), la más completa y clara a nuestro modo de ver, hemos reformulado su propuesta para mejor adaptarla a las necesidades del traductor. Desde nuestro punto de vista, se hace imprescindible incluir la tres dimensiones propuestas por Hatim y Mason (1990), y donde los autores hablan cuestiones esenciales desde el punto de vista traductológico como son registro, género y discurso, de los que todo traductor debe ser consciente y donde el léxico ocupa un lugar

importante. Por ejemplo, el registro, término utilizado principalmente por Halliday, se refiere al conjunto de términos que caracterizan a un hablante determinado.

El modelo de competencia léxica traductora persigue proporcionar las pautas necesarias para determinar lo que ha de saber un alumno (en cuanto a léxico) a fin de que traduzca con mayor eficacia y eficiencia. Para comenzar, se hace necesario definir en qué consiste, para nosotros, la competencia léxica traductora. Basándonos en las distintas definiciones que aporta la Traductología y la enseñanza de lenguas, podemos decir que:

La competencia léxica traductora supone (a) (re)conocer la estructura y el funcionamiento del sistema léxico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase y (b) dominar su uso con vistas a la comprensión y/o producción de textos en los distintos contextos. Por tanto, requiere el conocimiento de aspectos lingüísticos (pragmáticos y contextuales) y, en su defecto, documentales.

De nuestra definición se deduce que nosotros no abogamos por el estudio de palabras aisladas sino principalmente en contexto. Podríamos afirmar, por tanto, que nuestra propuesta se enmarca dentro de una perspectiva discursiva, en donde el significado de una palabra se define gracias a la relación que mantiene con las demás unidades léxicas de su entorno. De esta manera, la elección de unidades léxicas estaría determinada en último término por la tipología textual, los niveles del lenguaje, el destinatario, etc.

Estructurando nuestro modelo en torno a las tres máximas ofrecidas por Nation (1990, 2001) —forma, significado y uso— nuestra aproximación de competencia léxica traductora que presentamos queda del siguiente modo:

| 1. FORMA  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. FORMA  | 2. SIGNIFICADO   | 3. USO   |  |
| 1.1 Pronunciación<br><br>1.2 Ortografía<br><br>1.3 Derivación<br><br>(Afijación, composición, conversión)<br><br>1.4 Forma gramatical | <b>2.1 Tipos de significado</b><br><br>2.1.1 Sig. referencial<br>2.1.2 Sig. diferencial<br>2.1.3 Sig. connotativo<br>2.1.4 Sig. contextual<br>2.1.5 Sig. co-textual<br>2.1.6 Sig. metafórico | <b>3.1 (COTEXTO)</b><br><br>3.1.1 Sintaxis<br>3.1.2 Colocaciones<br><br>3.1.3 Frases léxicas                                 | Colocaciones léxicas/gramaticales/deslexicalizadas<br><br>Multipalabras/Expresiones institucionalizadas/Frases hechas/Muletillas                           |
|   | <b>2.2 Asociaciones</b><br><br>2.2.1 Sinonimia<br>2.2.2 Antonimia<br>2.2.3 Hiponimia<br>2.2.4 Homonimia<br>2.2.5 Polisemia   | <b>3.2 (CONTEXTO)</b><br><br>3.2.1 Dimensión comunicativa<br><br>3.2.2 Dimensión pragmática<br><br>3.2.3 Dimensión semiótica | Usuario: dialecto/idiolecto<br>Uso. Registro (campo, tenor, modo)<br><br>Función ilocutiva<br><br>Género<br>Discurso<br>Texto: tipología textual, cohesión |

**TABLA 2. Competencia léxica traductora (¿qué tiene que saber un traductor para conocer en profundidad una palabra?)**

Nuestro modelo encierra puntos esenciales que constituyen los elementos que el docente enseñará al alumnado de traducción sobre qué es la competencia léxica traductora o qué supone conocer una palabra tanto

desde el punto de vista receptivo como productivo en las dos lenguas de trabajo (inglés y español). Esta división entre forma, significado y uso es artificial, pero a la vez útil para describir el léxico con gran detenimiento. Claramente, en la realidad estas tres categorías no aparecen aisladas sino siempre vinculadas, es decir, no existe significado sin forma, significado sin uso, etc. Separar estos tres componentes, sin embargo, nos permite adentrarnos en un estudio individualizado de cada uno de ellos e identificar subcomponentes útiles para investigaciones empíricas y propuestas didácticas. Aproximarse a la forma, significado y uso a un tiempo, sin una separación artificial, es una tarea prácticamente imposible por la cantidad de matices e interrelaciones que reúnen cada uno de los tres componentes. Veamos en más detalle cada uno de los apartados.

#### **4.1 Forma**

En cuanto a la forma (apartado 1 de la tabla), destacamos la importante tarea de reconocimiento y producción de léxico (tanto para el traductor como para el intérprete) en el plano oral (pronunciación, apartado 1.1) y en el plano escrito (ortografía, apartado 1.2) en una y otra lengua, si bien para traductores/intérpretes de lengua materna español, la pronunciación del español no conlleva una dificultad extrema. Recordemos aquí que las propuestas sobre competencia traductora de Bell (1991) o PACTE (2001, 2003, 2005) ya nos hablan de pronunciación y ortografía como elementos de la competencia gramatical, una competencia, que, recordemos, forma parte de la competencia lingüística. La relación, en el caso del inglés (lengua B), de pronunciación y ortografía es bastante irregular y los aprendices de traducción tienen que familiarizarse con este hecho. A su vez, es también necesario prestar atención a las características prosódicas del lenguaje, como es la acentuación, tan cargadas de significado en el caso del inglés. Por ejemplo, es bien sabido que la acentuación de vocablos como *import* se hace necesaria para distinguir la categoría gramatical de los mismos y, por ende, desentrañar su significado en contexto.

Otro aspecto que caracteriza el componente formal está muy relacionado con los mecanismos de derivación (apartado 1.3 de la tabla). Conocer una palabra supone además saber determinar cuáles son sus más

inmediatos constituyentes y ser consciente de que una identificación y comprensión de los mismos permite, en cierta medida, la comprensión del significado total de las palabras (por ejemplo, *man+ly/un+man+ly/un+man+li+ness*). Baker (2011) se hace eco de la importancia de la derivación desde su propuesta didáctica. Esta traductóloga nos habla de “diferencias en la forma” cuando comenta la dificultad que algunos traductores encuentran al no poder proporcionar un equivalente adecuado. Nosotros completamos la propuesta de Nation (2001) y desgajamos el componente “partes de la palabra” de dicho estudio —que nosotros hemos sustituido por derivación—, en afijación, composición y conversión (Pérez Basanta, 1999). El traductor tiene que saber identificar los procesos de afijación de la lengua meta —proceso de añadir prefijos y sufijos a la raíz para modificar o cambiar una categoría gramatical— y conocer qué carga semántica aporta cada uno de ellos, ya que, en la traducción el empleo de afijos puede requerir un uso creativo de la lengua. Junto al proceso de afijación (de prefijos, infijos y sufijos anteriormente comentado), podemos mencionar el de composición, proceso mediante el cual se unen dos o más palabras independientes que pueden aparecer por separado en otras circunstancias. En este caso, destacamos que hay cuatro tipos de compuestos:

- Compuestos adjetivos: *hard-working, well-behaved*
- Compuestos verbales: *babysit, sightsee*
- Compuestos nominales: *greenhouse, daylight*
- Estructural preposicionales: *the end of the line, outdoors*

El último de los procesos derivativos es el de la conversión, donde un elemento cambia su categoría gramatical sin cambiar la forma. Por ejemplo, en la oración *Please bottle the wine*, la palabra *bottle* funciona como verbo y mantiene la forma del sustantivo. Se trata de unos mecanismos que claramente contribuyen a aumentar el léxico y ante los cuales el traductor tiene que estar alerta para mantener vivo su repertorio léxico en las lenguas de partida y llegada.

Por último, incluimos bajo el apartado de forma las peculiaridades morfológicas relacionadas con la forma gramatical (apartado 1.4 de la

tabla) que pueden presentar las palabras. En el caso de la lengua B (inglés), los discentes tienen que considerar las características relacionadas con la inflexión de las distintas categorías gramaticales (sustantivos, verbos y adjetivos) y conocer los cambios que pueden producirse (plurales irregulares, grados del adjetivo, verbos irregulares, etc.) En cuanto a la lengua A (español), el estudiante debe estar familiarizado con los problemas relativos al género, al número, conjugación de los verbos irregulares más frecuentes, etc. A veces damos por asumido que esto último no supone ningún problema para hablantes nativos de español, pero los docentes sabemos que no hemos de confiar en estas presuposiciones.

#### **4.2 Significado**

Tras el estudio de la forma, el significado es nuestro segundo componente central para el traductor. Como parte de este segundo componente léxico, distinguimos distintos tipos de significado (apartado 2.1 de la tabla) y asociaciones (apartado 2.2 de la tabla). El significado de las palabras se nos ha presentado entre los distintos teóricos de la didáctica de la traducción como uno de los principales problemas a los que el traductor tiene que hacer frente (Newmark, 1988; Vinay y Darbelnet, 1995). Hacemos del significado un rasgo esencial en la formación del traductor y, cómo no, de nuestro modelo de competencia léxica traductora. Consideramos que un conocimiento profundo de los distintos significados que encierra una palabra se hace imprescindible en un modelo de esta naturaleza. El traductor ha de ser capaz de reconocer y captar los distintos significados del texto origen para, luego, trasladarlos, en la medida de lo posible, al texto meta. En este caso, distinguimos entre:

- Significado referencial (apartado 2.1.1 de la tabla) o literal de las palabras: *a cup of tea* = el recipiente.
- Significado diferencial (apartado 2.1.2 de la tabla) o el definido por contraste con otros vocablos:

|              |               |                 |              |
|--------------|---------------|-----------------|--------------|
| <i>Cup</i>   | <i>mug</i>    | <i>beaker</i>   | <i>glass</i> |
| <i>Dish</i>  | <i>bowl</i>   | <i>saucer</i>   | <i>plate</i> |
| <i>Chair</i> | <i>rocker</i> | <i>recliner</i> | <i>stool</i> |

- Significado connotativo (apartado 2.1.3 de la tabla) o carga asociativa que conllevan algunas palabras: *look, peep, gaze, squint*.
- Significado contextual (apartado 2.1.4 de la tabla) o el significado de la palabra dependiendo de la situación o contexto en el que se produce: *The bank is quite near; I have to cash a cheque; He followed that man along the river bank, There was a bank of a fog along the beach*.
- Significado cotextual (apartado 2.1.5 de la tabla) o el significado que la palabra posee según los elementos lingüísticos que la acompañan: *It's nine o'clock and still quite light y Let me help you/No, the box is quite light*.
- Significado metafórico (apartado 2.1.6 de la tabla) o sentido figurado que presentan algunas palabras: *This is not my cup of tea, this is a piece of cake*.

Otro componente destacado bajo el epígrafe de significado es el de asociaciones (apartado 2.2 de la tabla). Las palabras, como sabemos, mantienen entre ellas relaciones de diversa índole, como por ejemplo relaciones paradigmáticas. De especial interés para el traductor son los casos de:

- Sinonimia (normalmente parcial) (apartado 2.2.1 de la tabla): *skinny=thin, slim, slender*.
- Antonimia (apartado 2.2.2 de la tabla): *dead/alive, sell/buy, love/hate*.
- Hiponimia (apartado 2.2.3 de la tabla): *vehicle* (superordinado) y *bus, car, truck, coach* (hipónimos).
- Homonimia (apartado 2.2.4 de la tabla): *bank, bear*.
- Polisemia (apartado 2.2.6 de la tabla): *head of the bed/headmaster/head of department*.

Es muy importante saber seleccionar la palabra adecuada y disponer de un amplio repertorio tanto de sinónimos como de antónimos, lo cual está íntimamente ligado con la cohesión textual. Un buen dominio de las

distintas asociaciones permitirá la transmisión del mensaje de una forma coherente y puede evitar ambigüedades, imprecisiones y redundancias. El caso de la hiponimia también es significativo y puede constituirse como posible solución en las situaciones de no equivalencia, eligiéndose como traducción un término más general, es decir, un superordinado. Y es que el traductor ha de conocer las estructuras jerárquicas de los campos semánticos de las palabras para poder subsanar los posibles problemas de traducción. En suma, conocer las relaciones de sinonimia, antonimia, polisemia, hiponimia, entre otras, no sólo enriquece el léxico del traductor sino que puede ser también un instrumento para solventar problemas de trasvase.

### **4.3 Uso**

Por último, en relación al uso, hemos ajustado la clasificación de Nation (2001), que finalmente ha quedado dividida, como puede observarse en dos bloques: cotexto (apartado 3.1 de la tabla) y contexto (apartado 3.2 de la tabla). Los elementos que rodean a las palabras (cotexto) son fundamentales a la hora de distinguir su significado. A su vez, desde las distintas propuestas didácticas, el contexto se presentaba también como pieza clave para conocer el significado exacto de la palabra (Baker, 2011; Hatim y Mason, 1990;). Bajo el primer epígrafe (cotexto) hemos englobado las siguientes categorías:

- Sintaxis (apartado 3.1.1 de la tabla). Un traductor ha de ser consciente de aspectos tan fundamentales como el orden de las palabras y las cuestiones de tema y rema.
- Colocaciones (apartado 3.1.2 de la tabla). Se trata de un aspecto que supone un escollo importante, principalmente en la producción, para la figura del traductor. Como muy bien afirma Pérez Basanta (1999 p. 282): “es un hecho reconocido el que dominarlas constituye una parte integral de la competencia léxica”. Y aunque esta afirmación se encuentra relacionada con el estudiante de segundas lenguas, podemos hacerla extensible al aprendiz de traducción. Mantenemos la nomenclatura de Nation (1990, 2001) en cuanto a las colocaciones y a su vez



completamos con la distinción que Pérez Basanta (1999) realiza entre:

- Colocaciones léxicas, que implican dos palabras con contenido (verbo+nombre, adjetivo+nombre).
  - Colocaciones gramaticales, que se componen de una palabra con contenido léxico y una palabra con contenido gramatical (verbo+preposición).
  - Colocaciones deslexicalizadas, que incluyen un verbo gramaticalizado + un complemento directo que porta un significado principal.
- Frases léxicas (apartado 3.1.3 de la tabla). Junto con los elementos comentados, creemos que el conocimiento fraseológico es de máxima importancia para el traductor. Para explorar en detalle este componente, recurrimos de nuevo a la clasificación y terminología empleada por Pérez Basanta (1999: 283):
    - Multipalabras. Son frases fijas de corta extensión que se utilizan como cualificadores, para dotar al discurso de fluidez o mostrar desacuerdo. Por ejemplo: *for the most part, so to speak o hold your horses*.
    - Expresiones institucionalizadas. Son expresiones fijas e invariables, de mayor longitud que las anteriores. Incluyen los refranes, los aforismos y las fórmulas de interacción social. Por ejemplo: *a watched pot never boils, how do you do, o once upon a time ... and they lived happily ever after*.
    - Frases hechas. Son expresiones de corta o mediana extensión que consisten en una estructura básica con uno o varios huecos que se cubren con distintas palabras o frases. Por ejemplo: *a ...(day / year / long)... time ago, as far as ...(I'm concerned / I know / I can tell), o the...(sooner) the ...(better)*.

- Muletillas. Son frases que proporcionan un armazón para una frase completa. Por ejemplo: *I think that ...; not only ..., but also ... and that reminds me of ...*

Todas estas frases léxicas son estructuras que pertenecen al nivel pragmático y semiótico de la lengua cuyo uso espontáneo atestigua un dominio del idioma.

El siguiente apartado de nuestra propuesta es de extrema importancia para el traductor: el contexto (apartado 3.2 de la tabla). Conocer una palabra, saber usarla implica conocer cómo se emplea en determinadas situaciones. Nation (1990, 2001) nos habla de restricciones de uso e incluye en ese apartado cuestiones relacionadas con registro y frecuencia de las palabras. Nosotros ajustamos su clasificación al marco traductológico y empleamos la terminología de Hatim y Mason (1990). Y distinguimos entre las siguientes categorías:

- Dimensión comunicativa (apartado 3.2.1 de la tabla). En primer lugar, en esta dimensión, incluimos las variedades lingüísticas relacionadas con el usuario (dialecto/idiolecto) y el uso (registro):
  - Usuario. La primera distinción, usuario, está estrechamente relacionada con el aspecto fónico (Hatim y Mason, 1990) y comprende la variedad geográfica, temporal, social, formas estándar/no estándar y el llamado idiolecto. El traductor, por tanto, ha de ser consciente de todas estas variaciones, ya que sin duda tendrá que saber reconocerlas en los distintos textos. Por ejemplo, cuando hablamos de variación geográfica, no hay duda que una de los principales marcadores de esta variedad las encontramos en el léxico, junto con otros aspectos como el plano fonológico. Tal es el caso de la distinción inglés británico/inglés estadounidense. Podemos también ver en el idiolecto la relevancia del léxico. El idiolecto, o “the individuality of text user” (Hatim y Mason, 1990, p. 43), supone un uso individualizado de las lenguas, lo cual incluye el uso o la preferencia de ciertos

patrones fonológicos, léxicos, sintácticos y estilísticos. En definitiva, vemos que el traductor tiene que saber segmentar las distintas variaciones lingüísticas (reconocer) y trasladar (producir) estas variaciones al texto meta.

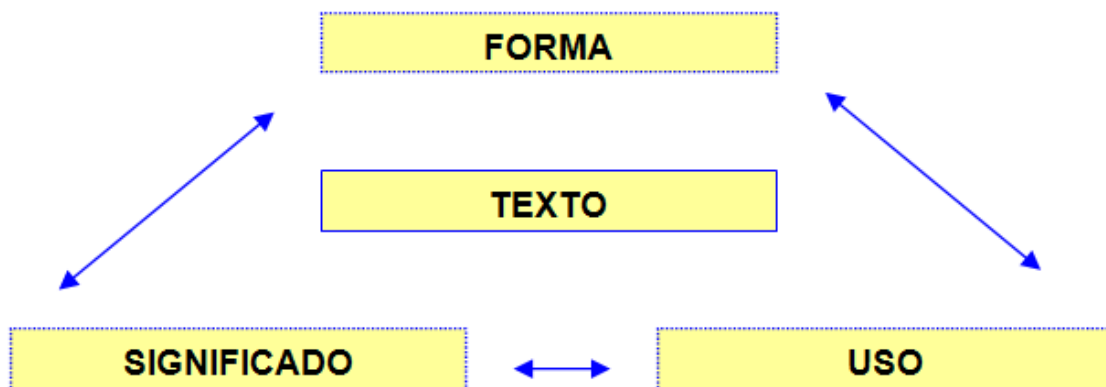
- Uso. La variación relacionada con el uso (registros) también está vinculada con el plano léxico, como así lo establecen Hatim y Mason (1990, p. 39): “use-related varieties are known as registers and, unlike dialects, differ from each other primarily in language form (e.g. grammar and lexis)”. El discente tiene que saber identificar o detectar los registros que se empleen en las distintas ocasiones sociales a las que correspondan los textos que han de traducir. Por ello, el discente ha de estar familiarizado con una amplia gama de variedades lingüísticas en las lenguas implicadas en el proceso de traducción y ha de saber comprenderlas y producirlas.
- Dimensión pragmática (apartado 3.2.2 de la tabla). Bajo esta dimensión distinguimos la carga ilocutiva de las palabras, un aspecto de máxima importancia en el trabajo del traductor. Los mensajes van cargados de intenciones, unas intenciones que el traductor ha de saber distinguir y trasladar a la lengua meta. Esta carga ilocutiva la encontramos principalmente en el significado connotativo de las palabras. De ahí la importancia de conocer los distintos significados y matices pragmáticos. Vemos aquí claramente la interacción que se produce entre los distintos componentes de la competencia léxica traductora, como consecuencia de la relación directa entre forma, significado y uso. El traductor tiene que captar la intención del mensaje —reflejada en gran parte en la carga semántica de las palabras— y saber plasmarla en el texto. Si el traductor conoce en profundidad estos matices pragmáticos, no hay duda que el trasvase se verá en último término beneficiado.
- Dimensión semiótica (apartado 3.2.3 de la tabla). Siguiendo la terminología de Hatim y Mason (1990) distinguimos entre

convenciones socioculturales (también conocidas como referencias culturales) y sociotextuales. El traductor ha de estar familiarizado con esta división y conocer las convenciones léxicas vinculadas a ella. De estas últimas los autores distinguen entre:

- Género. El género nos transmite unas situaciones específicas y, en definitiva, relaciona el plano situacional (lo que hacemos) con el plano expresivo (cómo lo decimos). El traductor ha de saber reconocer, por ejemplo, los distintos tipos de géneros y, quizás aún más importante, conocer las convenciones de determinados géneros en una y otra lengua. El traductor tiene que seleccionar el léxico más adecuado a cada género si quiere realizar con éxito el trasvase
- Discurso. Esta convención es un fiel reflejo del pensamiento ideológico de los hablantes y el traductor puede conocer sus principales características a través de léxico.
- Textos. Por último, el interlocutor tiene que organizar de alguna forma lo que quiere expresar y, de este modo, recurre a los textos. Hatim y Mason (1990) distinguen entre textos expositivos, argumentativos y exhortativos o instructivos. Cada uno de ellos muestra unas convenciones definidas. Por ejemplo, los textos expositivos, cuya finalidad es principalmente informar al destinatario, emplean un tono y una selección léxica neutra. Los textos argumentativos, lejos de ser imparciales, están impregnados de un carácter persuasivo, una característica que queda patente también en la selección léxica, sobre todo, en la carga semántica de las palabras. Y, por último, los textos instructivos muestran un tono más directo. Incluido en el plano semiótico encontramos también la ideología. El papel del léxico también es aquí decisivo. La selección léxica ofrece formas de expresar nuestras ideas. Conocer una palabra supone conocerla en contexto y cotexto, por lo que que conocer léxico también significa entender los mecanismos de

cohesión que establece dicha palabra con su entorno (y que completan o restringen el significado de dicha palabra). Existen diversos mecanismos para lograr la cohesión de un texto: referencia, sustitución, elipsis, uso de conectores y cohesión léxica (Halliday y Hasan, 1976). Es esta última la que nos interesa para nuestra descripción de competencia léxica. La cohesión léxica puede establecerse a través de las repeticiones o reiteraciones. Estas repeticiones pueden ser idénticas o bien emplear las relaciones de sinonimia o hiperonimia para sustituir el elemento léxico. Teniendo en cuenta estos mecanismos, se produce lo que Baker denomina "redes léxicas" (Baker, 2011). Son estas redes las que dotan al texto de la cohesión necesaria. El traductor tiene que conocer cómo trasladar estos mecanismos de cohesión de una lengua a otra, ya que en algunos casos es imposible reproducir en su totalidad estas redes.

Hemos querido "dibujar" a lo largo de estas últimas páginas lo que podría ser la competencia léxica traductora. Para ello hemos tomado como armazón de nuestra propuesta el modelo que desde el campo de la enseñanza de lenguas nos ofrecía Nation (1990, 2001); lo hemos ajustado y perfilado a la figura del traductor teniendo en cuenta las teorías traductológicas. A su vez, consideramos que es importante tener en cuenta la interacción que se produce entre cada uno de sus componentes. Hemos visto solapamientos que reflejan que en el significado convergen forma y uso. Por ejemplo, es principalmente el uso, en concreto el uso en contexto y cotexto, el que de algún modo determina los significados connotativos o metafóricos al igual que la pragmática y semiótica del léxico. Obviamente, un traductor no ha de comprobar en todo momento la totalidad de componentes indicados, sino que ha de ser consciente de su existencia y relevancia para emplear aquellos aspectos que mejor se ajusten a sus necesidades.



**FIGURA 2. Relación significado, forma y uso**

#### **4. CONCLUSIONES**

Comenzábamos este artículo con una reflexión sobre el papel del léxico en la traducción y ofrecíamos una aproximación inicial a lo que podría llamarse competencia léxica traductora. Para ello, se examinaron de forma esquemática los principales modelos de competencia traductora para conocer el lugar del léxico en dichos enfoques, ya que, al fin y al cabo, es esta competencia la que se pretende desarrollar en todo estudiante de traducción. Pudimos comprobar que, aunque los distintos modelos mencionaban de manera explícita o implícita el componente léxico, no se trataba de una forma sistemática. Por ello, nos acercábamos a una de las disciplinas afín a la Traductología, como es la enseñanza de lenguas, donde autores como Nation (1990, 2001) especificaban de forma clara y precisa en qué consistía la competencia léxica. Teniendo muy en cuenta las aproximaciones de la Traductología y la enseñanza de lenguas, se elaboró un modelo inicial sobre desarrollo de competencia léxica traductora. Este se sustentaba, principalmente, sobre la propuesta de Nation (1990, 2001), relacionada con los aspectos necesarios para conocer una palabra (forma, significado y uso). Aunque manteníamos la estructura básica de la clasificación establecida por este estudioso, la más completa y clara a nuestro modo de ver, la reformulábamos y adaptábamos a las necesidades del traductor. Con todo, presentábamos nuestro modelo de competencia léxica traductora. A su vez, pensamos que dicho modelo de competencia léxica puede ayudar a elaborar diseños curriculares con el fin de cubrir

distintos aspectos léxicos y contribuir a desarrollar la llamada subcompetencia lingüística y, por ende, el resto de subcompetencias.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bachman, L. F. (1990). Communicative language ability. En L. F. Bachman (Ed.). *Fundamental Considerations in Language Testing* (pp. 80-110). Oxford: Oxford University Press.

Baker, M. (2011). *In Other Words* (2ª ed.). Londres y Nueva York: Routledge.

Bell, R. (1991). *Translation and Translating*. Londres y Nueva York: Longman.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

EMT expert group (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Recuperado el 15 de Octubre, 2012 de [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf).

Greere, A. (2009). Developing English Translation Competence in Higher Education Training: Methodological Considerations. En V. Gallo (Ed.), *English in Translation Studies: Methodological Perspectives* (pp. 13-40). Macerata: eun edizioni università di macerata.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.

Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.

Hazenberg, S. y Hulstijn, J. A. (1996). Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. *Applied Linguistics* 17 (2), 145-163.

Hu, M. y Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? En P. Arnaud y H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). Basingstoke: MacMillan.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: LTP.

López-Mezquita Molina, M. T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica. Tests de vocabulario: su fiabilidad y validez*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filología Inglesa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España.

Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Nueva York: Cambridge University Press.

Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Ch. Schäffner y B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.

Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (Eds.). *Translation Studies: An Interdiscipline* (pp. 411-420). Amsterdam: John Benjamins.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.

Nord, Ch. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.



- Nord, Ch. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience* (pp. 39-48). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns*, 6, 39-45.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues, *Meta* 50 (2), 609-619
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberrí Ramiro (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 262-306). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89.
- Ronowicz, E. 2008. Research based Teaching of Translation to Postgraduate Students. Recuperado el 20 de Octubre 2012 de [http://www.ling.mq.edu.au/about/staff/ronowicz\\_eddie/2008b-Research%20based%20teaching%20of%20translation.pdf](http://www.ling.mq.edu.au/about/staff/ronowicz_eddie/2008b-Research%20based%20teaching%20of%20translation.pdf)
- Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1958). *Comparative Stylistic of French and English. A methodology of translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En R. W. Brislin (Ed.). *Translation Applications and Research* (pp. 117-137). Nueva York: Gardner.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford UP.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.