



Entreculturas 12 (2022) pp. 30-42 — ISSN: 1989-5097

Interferencias lingüísticas en la traducción: recursos y actividades prácticas francés/español-catalán para mejorar la competencia escrita*

Linguistic Interference in Translation: resources and practical activities French/Spanish-Catalan to improve writing skills

 Montserrat Cunillera Domènech

Universitat Pompeu Fabra

Recibido: 30 de septiembre de 2021

Aceptado: 12 de enero de 2022

Publicado: 27 de febrero de 2022

ABSTRACT

This study aims at improving teaching practices and has been conceived as a result of a new teaching framework called Edvolució, which has been implemented at the Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Our proposal is based on the design and development of a teaching resource that helps to develop written competence in Catalan by preventing linguistic interference from other languages such as French and Spanish. It also aims to foster student autonomy in the learning process and collaborative work between teachers of related subjects. The resource will take the form of an online repository of exercises and practical activities that students can carry out with the teacher or independently, inside or outside the classroom.

KEYWORDS: autonomous learning, competences, written expression, exercises, linguistic interference.

RESUMEN

El presente estudio propone mejoras en el planteamiento de la práctica docente y se ha concebido a raíz de la implantación de un nuevo marco docente denominado Edvolució en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Nuestra propuesta se basa en diseñar y elaborar un recurso docente que ayude a desarrollar la competencia escrita en lengua catalana a partir de la prevención de interferencias lingüísticas de otras lenguas como el francés y el español. Asimismo, pretende fomentar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje y el trabajo colaborativo entre profesores de asignaturas afines. El recurso tendrá la forma de un repositorio en línea de ejercicios y actividades prácticas que los estudiantes podrán realizar acompañados del docente o de manera autónoma, dentro o fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje autónomo, competencias, expresión escrita, ejercicios, interferencias lingüísticas.

* Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto de innovación denominado PlaCLIK 2020, referencia: M-16100-2021-1-2, otorgado por el vicerrectorado de Proyectos de Innovación de la UPF.

1. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio profundo en la universidad española, por lo que ha planteado la necesidad de reformar los métodos docentes de acuerdo con las demandas sociales. Este nuevo modelo reconoce la importancia del aprendizaje basado en competencias en lugar de la acumulación de conocimiento (Humanes y Roses 2014: 182) y propone el fomento de la autonomía del estudiante (Rodríguez Izquierdo 2014: 108). Sin embargo, no concreta la metodología específica que los grados deben seguir para su consecución, de modo que cada universidad y titulación puede ofrecer sus propias alternativas (Jurado Martín 2016: 285).

En esta línea, desde hace algunos años, la Universitat Pompeu Fabra (UPF) ha impulsado un marco educativo denominado Edvolució. Este marco, basado en los principios del EEES, apuesta por enfoques más dinámicos y prioriza metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de caso, el aprendizaje orientado a proyectos (AOP), el aprendizaje basado en investigación (ABR), la clase inversa o *flipped classroom*, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje-servicio (ApS) (cf. «Eixos del marc educatiu Edvolució: Resum Executiu de la Fase I del Projecte»).

Por otro lado, el año 2020, con el inicio de la pandemia por covid-19, las universidades presenciales tuvieron que cerrar sus puertas físicas y ofrecer una docencia en línea, de forma íntegra o parcial (modalidad híbrida), con lo cual la situación docente se volvió mucho más compleja, tanto para docentes como para estudiantes. A ello cabe añadir, en el caso de la Facultad de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la UPF, el despliegue del segundo curso de un nuevo plan de estudios (2019), lo cual supuso que se ofertaran asignaturas nuevas y aumentara la dedicación docente.

Estos tres factores que configuran el nuevo contexto del grado en Traducción e Interpretación de la UPF (el modelo Edvolució, la docencia en línea o híbrida y el despliegue de un nuevo plan docente) comportaron cambios en el enfoque metodológico de varias asignaturas y generaron la necesidad de disponer de un mayor número de materiales y recursos docentes.

Al mismo tiempo, esta nueva situación se ha visto como una oportunidad para explorar algunos de los principios esenciales del nuevo modelo de docencia como, por ejemplo, el trabajo autónomo del estudiante¹ y la transversalidad de contenidos y competencias en un mismo grado universitario. Sin olvidar que también ha brindado la posibilidad de llevar a cabo una forma de trabajo colaborativo entre profesores de distintas asignaturas afines. La propuesta que aquí presentamos es el resultado de un proyecto de innovación (Placlik 2020, ref. M-16100-2021-1-2) que pretende no solo motivar a los alumnos, potenciando sus habilidades, sino también optimizar la labor de los profesores. La interacción y compartición de metodologías y experiencias entre profesores de diferentes asignaturas de la misma titulación es una vía útil para ampliar los recursos docentes en asignaturas con competencias y resultados de aprendizaje similares.

El principal objetivo del presente estudio es, pues, completar los recursos docentes existentes con una propuesta de material didáctico destinado a mejorar una de las competencias básicas y transversales del grado en Traducción e Interpretación, a saber, la expresión escrita en una de sus lenguas propias, el catalán.

El material didáctico creado se presenta en el blog Traduscopi (<<https://traduscopi.wixsite.com/site>>), que constituye un repositorio en línea de ejercicios de traducción y corrección. Se ha concebido como un recurso ampliable y de acceso abierto para que otros docentes y estudiantes puedan utilizarlo. Los ejercicios que contiene se han elaborado a partir de un análisis de los principales errores lingüísticos que cometen los estudiantes al trabajar con las combinaciones lingüísticas de francés-catalán y español-catalán en el marco de dos asignaturas de segundo curso: *Traducción del primer idioma 2 (francés)* y *Uso comparado catalán-español*, especialmente los relacionados con las interferencias lingüísticas. Consideramos que la mejora de la expresión escrita pasa, en parte, por la corrección y prevención de este tipo de errores causados por el uso de dos

¹ «CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía». (*Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales del grado en Traducción e Interpretación, 2019-2020*, p. 14)

o más lenguas. Por ello, para elaborar un material más específico y acorde con este objetivo, ha sido necesario, previamente, la detección y el análisis de este tipo de errores.

2. Estado de la cuestión y marco teórico

El interés por los nuevos modelos y metodologías docentes surgidos a raíz de la implantación del EEES se ha puesto de manifiesto con la publicación de numerosos estudios que han visto la luz a lo largo de los últimos 20 años. Así, por mencionar solo algunos, encontramos diversas propuestas didácticas centradas en el trabajo por competencias y el fomento de la autonomía del aprendiz (Andújar y Cañada 2011; Plaza Lara 2016) o estudios sobre la metodología de proyecto y el aprendizaje cooperativo en traducción (Lobato Patricio 2013; Rey y Cunillera 2013; Carabajal 2017; Martínez-Carrasco 2017; Morales Santibáñez 2017). La mayoría de estos estudios se basa, en parte, en los postulados de Kiraly (2000), quien sostiene, entre otras tesis, que la manera más efectiva de que un estudiante adquiera competencias profesionales es ofrecerle oportunidades para que interactúe con sus compañeros y con expertos.

También cabe destacar estudios que se han interesado por otros temas relacionados con los anteriores como, por ejemplo, la necesidad de mejorar la coordinación entre asignaturas para evitar solapamientos de contenidos teóricos (Ortega-Herráez *et al.* 2016) o, bien, la propuesta de técnicas innovadoras para mejorar las prácticas educativas mediante el intercambio de modelos y experiencias educativas (Corpas 2013) o mediante proyectos transversales en el marco de las titulaciones universitarias (Jurado Martín 2016).

Nuestro estudio se sitúa en estas líneas puesto que el material didáctico elaborado se propone fomentar la autonomía del aprendiz, poner en práctica un proyecto transversal para mejorar la adquisición de ciertas competencias y visualizar los beneficios del trabajo colaborativo entre profesores. A continuación precisamos un poco más el contexto concreto que ha servido de punto de partida.

2.1. Contextualización: asignaturas, competencias y resultados de aprendizaje

En el curso 2019-2020, como ya hemos indicado, se puso en marcha un nuevo plan de estudios del grado de Traducción e Interpretación de la UPF; en consecuencia, desde ese momento, cada año se han ido desplegando nuevas asignaturas (cf. «Cronograma de implantación», *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales: grado en Traducción e Interpretación*, UPF). Una de las principales consecuencias del nuevo plan de estudios ha sido que la mayoría de las asignaturas han aumentado el número de créditos pasando de 4 ECTS a 5 ECTS. Este cambio se ha visto reflejado en la duración de las sesiones, que han ampliado sus franjas horarias aumentando la docencia a seis horas por trimestre. Este incremento de la dedicación docente y del trabajo por parte del estudiante planteó la necesidad de disponer de más materiales didácticos adecuados para las nuevas asignaturas.

De entre las asignaturas que se desplegaron con el nuevo plan de estudios el curso 2020-2021, hemos escogido para nuestro estudio las siguientes: *Traducción del primer idioma (francés) 2* y *Uso comparado catalán-español*. La primera pertenece al módulo de traducción general² y la segunda al módulo de lenguas³. Ambas, además de ser obligatorias y si-

2 Módulo 4. Traducción general: Este módulo agrupa todas las asignaturas de traducción no especializada, que incluyen las materias de traducción general propiamente dicha, las de traducción entre el catalán y el español y la materia optativa de reflexión sobre la traducción. [...] (*Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales del grado en Traducción e Interpretación*, p. 78)

3 Módulo 2. Lenguas: Este módulo incluye la formación en lengua catalana y española (o castellana), que son las dos lenguas oficiales de la Comunidad y las que generan las necesidades sociales y las ofertas laborales. [...] [...] se propone una formación totalmente simétrica en las dos lenguas, en el primer ciclo, que se compone de dos asignaturas fuertes de Formación Básica (Lengua Catalana y Lengua Española), que incluyen el estudio de la normativa, la gramática y el discurso; y una segunda asignatura obligatoria específica de comparación entre los dos sistemas (Uso Comparado Catalán-Español). (*Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales del grado en Traducción e Interpretación*, 2019-2020, p. 77)

Uso Comparado Catalán-Español (obligatoria, 5 ECTS, 2.º curso, 1.º trimestre, catalán/español) [módulo 2 lengua propia]	TRADUCCIÓN DEL PRIMER IDIOMA 2 (FRANCÉS-CATALÁN) (obligatoria, 5 ECTS, 2.º curso, 1.º trimestre, catalán/francés) [módulo 4 traducción general]
RA1. Domina con excelencia el catalán , expresándose con corrección y coherencia, oralmente y por escrito , en todo tipo de discursos generales.	RA1. Desarrolla una actividad traductora sistemática, basada en la experiencia previa, en el conocimiento de las técnicas y estrategias de traducción más adecuadas en cada modalidad y tipo de traducción, haciendo uso de las herramientas más eficaces. – Traducirá textos de registro estándar del francés al catalán de dificultad mediana/alta y de carácter general. El producto final será lingüísticamente correcto y adecuado a las convenciones formales y culturales de la lengua meta.
RA3. Formula razonamientos y análisis gramaticales , apoyándose en las obras de referencia.	RA2. Distingue la importancia de las diferentes fases del proceso de traducción y desarrolla las estrategias de comportamiento más efectivas en cada una de ellas. – Identificará problemas de comprensión, de divergencia entre las dos lenguas y de re-expresión , y utilizará los recursos pertinentes para resolverlos en cada caso.
RA4. Conoce las particularidades de cada idioma e identifica las interferencias lingüísticas en el discurso propio y ajeno.	RA3. Adquiere las competencias traductoras desde un punto de vista microtextual , prestando atención al plano léxico y morfogramatical en catalán.

multáneas (se imparten el mismo trimestre y el mismo curso), comparten ciertas competencias, entre las cuales destaca el dominio excelente de la expresión escrita en catalán, y presentan una situación de contacto de lenguas: francés-catalán y español-catalán respectivamente. Por todo ello se consideró conveniente establecer puentes de comunicación entre ellas mediante el diseño de recursos docentes capaces de tratar contenidos y competencias similares.

Las competencias específicas⁴ (E) comunes de las asignaturas mencionadas y que constituyen el eje en torno al cual giran los ejercicios y actividades prácticas que proponemos son las siguientes:

- Tener un dominio excelente, tanto escrito como oral, de la lengua o lenguas propias (E1), y

⁴ En la *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales del grado en Traducción e Interpretación* se distinguen tres tipos de competencias: las básicas (CB), las generales (G) y las específicas (E), p. 14-15.

- Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua (E4).⁵

Respecto a los resultados de aprendizaje (RA), también algunos son comunes o similares, como muestra la tabla anterior (la negrita es nuestra).

Estos resultados de aprendizaje se pueden resumir en uno solo, compartido en las dos materias: «Domina con ex-

⁵ Además de estas dos competencias específicas también coinciden las tres siguientes:

E11. Utilizar las herramientas informáticas aplicadas a la mediación lingüística, incluyendo el dominio de técnicas de traducción asistida y localización

E12. Buscar y gestionar la información y documentación necesarias para el ejercicio de la traducción

E14. Aplicar rigor en la revisión y el control de calidad de la mediación lingüística y la traducción

Cf. *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales del grado en Traducción e Interpretación, 2019-2020*. Las competencias específicas para la asignatura *Uso comparado catalán-español* se encuentran en la p. 93 y para *Traducción del primer idioma 2* en la p. 99.

celencia el catalán, expresándose con corrección y coherencia, [...] en todo tipo de discursos generales».

Con el fin de que los estudiantes adquieran las competencias y los resultados de aprendizaje anteriormente descritos, deben trabajar diversos aspectos lingüísticos y traductológicos y superar distintos escollos. Uno de los principales son las interferencias lingüísticas que, en *Traducción del primer idioma (francés) 2*, pueden producirse entre el francés y el catalán, y en *Uso comparado catalán-español*, entre estas dos lenguas.

La competencia mencionada es, además, transversal porque está prevista en otras asignaturas del grado y a lo largo de los cuatro cursos académicos. Ello significa que su adquisición tendrá beneficios para el conjunto de la formación curricular del estudiante. A la vez, esta transversalidad concede más coherencia al conjunto de la titulación y ayuda a concebir las asignaturas como un todo y no como compartimentos estancos y sin relación.

Desde el doble ámbito en que se sitúa el presente estudio, la formación en lenguas y la didáctica de la traducción, se han definido nociones que consideramos esenciales para nuestros objetivos: las interferencias lingüísticas y el error de traducción. Diversos son los estudios descriptivos que, desde una perspectiva didáctica de la traducción o de la adquisición de segundas lenguas, han analizado los errores y las interferencias lingüísticas en las producciones escritas (por ejemplo, Odeh, Allawzi y Emaish, 2018; Afifi 2018; Ünsal, 2013; Serouri y Lahmar, 2021, por citar solo algunos). Si bien se basan en combinaciones lingüísticas distintas de las que aquí presentamos, permiten poner de manifiesto un interés creciente por este tipo de fenómenos, ya sea por su análisis y prevención o bien por su integración en los métodos de aprendizaje.

2.2. Las interferencias lingüísticas

La interferencia es un fenómeno que surge del contacto entre lenguas, «resultante de emplear en una lengua elementos ajenos a ella por influencia del conocimiento que se tiene de otra» (Martín *et al.* 2008: s. v.). Se trata de un fenómeno complejo, con manifestaciones distintas según

si los cambios afectan solo a la actuación de los hablantes o también al sistema de la lengua. Para simplificar, aquí entendemos por interferencias aquellas construcciones lingüísticas de una lengua A que son utilizadas en una lengua B por imitación y que o bien la normativa no acepta o bien son extrañas al uso de la lengua.⁶

Las interferencias se manifiestan de distintas formas como, por ejemplo, calcos léxicos, calcos semánticos, calcos sintácticos, impropiedades léxicas, construcciones poco idiomáticas, etc., y su presencia erosiona la calidad de cualquier producción escrita, ya sea un texto original o una traducción.

Los calcos léxicos aluden a la correspondencia equivocada entre dos palabras semejantes en la lengua de partida y la lengua meta. La semejanza formal puede inducir a atribuir a una palabra significados que no tiene. Es un caso frecuente entre lenguas próximas como el francés y el catalán o el español y el catalán. El error también se puede producir por un calco de la categoría gramatical. Los calcos semánticos, por su parte, aluden al fenómeno que consiste en adoptar un significado de la lengua de partida para una palabra ya existente en la lengua de llegada que carece de tal significado. Y, por último, con el término calcos sintácticos nos referimos al uso de patrones estructurales de la lengua original que no corresponden a los de la lengua meta.

La traducción es un caso especial de contacto entre lenguas, por lo que propicia que surjan interferencias de forma recurrente. En las asignaturas escogidas, como ya hemos indicado, el español y el francés están en contacto con una misma lengua de llegada, el catalán. A causa de este contacto, en las producciones escritas de los estudiantes, se observan interferencias producidas por la influencia de alguna de estas dos lenguas.⁷ Al tratarlas de forma conjun-

⁶ Más allá de este sentido, el término *interferencia* puede designar otros fenómenos lingüísticos (Payrató 1985) y se ha intentado clasificar desde diversos puntos de vista (Hernández García 1998), pero no son pertinentes para el presente estudio.

⁷ Véase Bach y Bernal 2015 para un estudio de las interferencias del español sobre el catalán en los alumnos de primer curso del grado en Traducción e Interpretación.

ta, independientemente de cuál sea la lengua de influencia, podremos recopilar más variedad de errores y focalizar la atención en la mejora de la expresión escrita en catalán.

Desde la perspectiva de la didáctica de la traducción, las interferencias se consideran un tipo concreto de error de traducción.

2.3. El error de traducción

El error de traducción ha sido definido por Hurtado Albir (2001/2008: 289) como una «equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada».⁸ Como esta autora señala, los errores de traducción pueden ser respecto al texto original o respecto a la lengua de llegada. Esta distinción está relacionada con las dos fases esenciales del proceso traductor: la comprensión y la reexpresión. En relación con los primeros, se proponen categorías como: falso sentido, sin sentido, contrasentido, omisión, adición, sobretraducción, subtraducción, etc. Y en relación con la lengua de llegada, se habla de errores de ortografía, léxico, gramática, etc. (Hurtado Albir 2001/2008: 290).

Según esta autora, las categorías de errores mencionadas no explican las causas del error, ni pueden dar cuenta de su gravedad, ya que su mayor o menor incidencia es siempre contextual y funcional (Hurtado Albir 2001/2008: 292). Ahora bien, en nuestro caso, como se podrá observar más adelante, los errores identificados han sido causados por interferencias lingüísticas; es decir, son el resultado de ciertas diferencias lingüísticas entre la lengua de partida y la lengua de llegada que pasan desapercibidas por el estudiante por su proximidad formal o estructural.

Así pues, tales errores están relacionados, esencialmente, con la reexpresión en la lengua de llegada, no con el texto original, si bien en algún caso pueden vincularse, además, con este último. Los errores de producción, aunque se deban únicamente a un mal uso de la lengua de lle-

gada, también pueden afectar gravemente al resultado de la traducción.⁹

Hurtado Albir (2001/2008: 303) considera que el error, así como su gravedad, hay que valorarlo siempre en el contexto traductor en que se produce, teniendo en cuenta la finalidad de la traducción, la incidencia del error en el conjunto del texto y el efecto que este produce. Nos situamos en esta misma perspectiva funcionalista puesto que identificamos los errores en contexto; no obstante, para evitar sobrepasar los objetivos del presente estudio, no consideramos necesario describir estos parámetros de forma detallada y exhaustiva en nuestro análisis.

3. Metodología

Antes de elaborar los ejercicios, hemos procedido a la identificación, análisis y sistematización de los errores cometidos por los estudiantes en sus traducciones. La identificación de estos errores permite detectar las unidades y segmentos lingüísticos que causan más problemas al estudiante cuando trabaja con determinados pares de lenguas, y su análisis proporciona información concreta sobre el tipo de error. Esta información es útil para diseñar ejercicios específicos destinados a prevenir este tipo de errores y mejorar, así, los recursos utilizados en la formación de los aprendices.

El corpus en que nos hemos basado está constituido por un conjunto de textos en francés y español que forman parte del programa de las asignaturas mencionadas y por las traducciones de los textos entregadas por los estudiantes, tanto las evaluables como las no evaluables. De todos los errores cometidos por los estudiantes, hemos seleccionado los errores causados por interferencias lingüísticas, es decir, aquellos provocados por la influen-

⁸ Para Hurtado Albir (2001/2008), el error está vinculado a la noción de problemas en la traducción que pueden ser de diversa índole: lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos.

⁹ De hecho, para ciertos errores, como señala la autora (2001/2008: 305), resulta difícil saber si se deben a un problema en la comprensión del texto original o a una deficiente redacción en la lengua de llegada. De ahí que algunas categorías de errores se entrecrucen; por ejemplo, un mismo error puede ser de redacción y a la vez un sin sentido.

cia que ejercen la estructura y las formas lingüísticas de la lengua de partida (francés o castellano) en el uso de la lengua de llegada (catalán).¹⁰

Los datos obtenidos en este corpus sobre los errores cometidos por los estudiantes y las dificultades con que se encuentran han servido de punto de partida para crear distintos tipos de ejercicios, así como para buscar más fragmentos de otros textos originales en francés y español susceptibles de provocar errores de la misma naturaleza. Con estos nuevos fragmentos se ha podido ampliar y diversificar la batería de ejercicios iniciales. El conjunto de estas actividades tiene como objetivo que el estudiante mejore su competencia lingüística tomando conciencia de los diversos contrastes entre lenguas similares y profundizando en el conocimiento de ciertas unidades lingüísticas más complejas.

En primer lugar, y sin ánimo de exhaustividad, mostraremos algunos de los principales errores cometidos por los estudiantes y, en segundo lugar, explicaremos en qué consisten los ejercicios propuestos, así como el recurso digital en línea donde se encuentran disponibles. La descripción irá acompañada de ejemplos concretos para cada categoría.

4. Principales errores de producción

Los principales errores causados por interferencias lingüísticas que hemos detectado en nuestro corpus son los calcos léxicos y los calcos sintácticos o estructurales. En ambos casos podemos distinguir dos categorías en función de si la formulación es correcta pero inadecuada o bien es incorrecta.

¹⁰ En este sentido, cabe destacar que el uso de recursos digitales ha sido de gran utilidad para la constitución del corpus. Si hasta hace apenas un año, la mayoría de las prácticas evaluables y exámenes se entregaban en papel, a partir de la situación de docencia híbrida o en línea que ha conllevado la pandemia, estas actividades se han tenido que entregar en formato digital a través del Aula Global (plataforma virtual) de cada asignatura. Este nuevo formato, sin duda, ha facilitado la comparación de las distintas tareas realizadas por los estudiantes, así como la extracción y recopilación de los errores detectados.

4.1. La formulación en catalán es inadecuada

La formulación en catalán es correcta, pero inadecuada, porque posee un sentido o una frecuencia de uso distintos.

- Si la formulación en catalán, a pesar de ser correcta, no es adecuada porque posee un sentido distinto al de la lengua de partida, pueden darse a su vez dos situaciones en función de la mayor o menor distancia semántica que exista entre ellas:
 - a. Entre A (formulación en lengua de partida) y B (formulación en lengua catalana) no existe ningún tipo de relación semántica, por lo que podemos considerar que se da un grado de equivalencia cero. Esta falta de relación semántica produce un error grave porque se crea un falso sentido¹¹ o un contrasentido¹². Por ejemplo: *depuis* ≠ *després*, *romans* ≠ *romanços*, *d'autant que* ≠ *tant que*, *pourtant* ≠ *per tant*, etc.
 - b. Entre A y B existe una relación semántica, de modo que podemos hablar de un grado de equivalencia parcial. La formulación A corresponde a más de una unidad léxica en catalán (B1, B2...), las cuales pueden tener, según el contexto, significados muy distintos entre ellas ([A ⊗ B1 ≠ B2]) o bien significados emparentados ([A ⊗ B1 ≈ B2]). En el primer caso, suele producirse un error grave porque se crea un falso sentido o un contrasentido; por ejemplo, si se ha traducido *malin* por *maligne* ‘maligno’ cuando debiera haberse traducido por *llest* ‘listo’, *murri* ‘granujilla’ o *espavilat* ‘espabilado’, o *enfin* por *en fi* ‘por cuando la opción adecuada hubiera sido *per fi* ‘por

¹¹ Falso sentido: «falta de traducción que resulta de una mala apreciación del sentido de una palabra o de un enunciado en un contexto dado» (Delisle 1993: 31, citado en Hurtado Albir 2001/2008: 291).

¹² Contrasentido: «atribuir a una palabra o a un grupo de palabras un sentido erróneo o, de modo más general, traicionar el pensamiento del autor del texto de partida» (Delisle 1993: 25, citado en Hurtado Albir 2001/2008: 291).

fin' o *és a dir* 'es decir'. En el segundo caso, cuando las unidades léxicas en catalán poseen significados emparentados (ya sea por hiperonimia, hiponimia o sinonimia parcial), suele producirse un error menos grave porque el resultado del calco léxico es una impropiedad léxica. Por ejemplo, si se ha traducido *caja* por *capsa* cuando debería haberse traducido por *caixa*; o el sustantivo *tarde* por *tarda* en un contexto en que debería haberse traducido por *vespre*.

- Si la formulación en catalán, pese a ser correcta, no es adecuada porque muestra una menor frecuencia de uso o pertenece a un registro distinto, también se considera un error. Este tipo de error será más o menos grave según el contexto. Como ejemplos de calcos léxicos, podemos mencionar la traducción de *enfant* por *infant*, *à l'aide de* por *amb l'ajuda de*, *forte* por *forta*, *conversation* por *conversació*, etc. Y como ejemplos de calcos sintácticos, destacan el abuso de construcciones en voz pasiva, formas nominales, construcciones enfáticas, determinantes posesivos y pronombres demostrativos. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de estos casos:¹³

1. *Estava tan sorprès que el seu colze va donar un cop a la taula i va fer caure la tassa.* [uso no recomendable del posesivo con los nombres de posesión inalienable; en estos casos en catalán puede sustituirse por un artículo definido: «Estava tan sorprès que va donar un cop a la taula amb el colze i va fer tombar la tassa»].
2. *Els troians eren l'enemic. Els grecs es volien venjar d'aquests.* [uso no recomendable del demostrativo como pronombre; en estos casos, en catalán puede omitirse si funciona como sujeto o bien pueden usarse los pronombres *en/hi* según la construcción sintáctica que deban sustituir: «Els grecs se'n volien venjar»]

4.2. La formulación en catalán es incorrecta

Se opta por una solución no sancionada en las obras de referencia o contraria a las normas gramaticales de la lengua. Este tipo de formulaciones son inaceptables y se consideran errores graves, salvo si en el texto se pretende mostrar un uso incorrecto de la lengua por parte del locutor, como podría ser en una obra literaria. Como ejemplos de calcos léxicos, encontramos la traducción de *jouer un rôle* por **jugar un paper* (vs. *tenir un paper* 'tener un papel', sí recogida), o la traducción de *lauréat* por **llaureat*, vocablo inventado por el estudiante. Como ejemplos de calcos sintácticos, podemos mencionar el uso de ciertos pronombres relativos, formas verbales no personales (infinitivos y gerundios) o el régimen verbal. Los siguientes fragmentos ilustran algunos de estos casos:

3. *Penso en com aquelles imatges devien destrossar a Boix, qui segurament plorava en silenci i sense llàgrimes cada cop que havia de fer clic.* [complemento directo con preposición *a*; oración de relativo no restrictiva con el pronombre *qui* como sujeto]
4. *M'imagino que serà per no qüestionar perquè continuen en el present i, segurament i desgraciadament, ho continuaran fent en el futur, i tot per obligar-nos a oblidar. Tindrà cap relació que «obligar» i «oblidar» siguin parells mínims (g/d)?* [uso del futuro como marca de probabilidad en vez de la perífrasis correspondiente]

A partir de la identificación y sistematización de errores como los que acabamos de exponer, se han preparado distintos tipos de actividades prácticas.

5. Traduscopi: repositorio de ejercicios para prevenir interferencias lingüísticas

Los ejercicios y actividades prácticas que hemos elaborado tienen como objetivo fomentar la capacidad de los estudiantes para detectar, prever y evitar posibles errores en la lengua de llegada causados por la influencia de la estruc-

¹³ Reproducimos los contextos tal y como han sido producidos por los estudiantes. En cada caso marcamos solo el fragmento que ilustra la explicación correspondiente.

tura de la lengua de partida, ya sea el español o el francés. En definitiva, prevenir las interferencias lingüísticas en sus distintas manifestaciones: calcos léxicos y sintácticos, impropiedades léxicas, construcciones poco naturales, etc. De este modo, se espera que los estudiantes mejoren su competencia escrita en catalán y, a la vez, sean capaces de reflexionar sobre el funcionamiento de esta lengua y los contrastes entre las lenguas de partida y la lengua de llegada.

Asimismo, este tipo de ejercicios se proponen fomentar el trabajo autónomo del estudiante, puesto que, además de dentro del aula con la guía del docente, pueden ser realizados fuera del aula, ya sea individualmente o en grupo. Aquellos que puedan llevarse a cabo en equipo permitirán potenciar el diálogo y la interacción entre los estudiantes, la coevaluación y el aprendizaje entre iguales. Todos los ejercicios son autocorrectivos o van acompañados de las soluciones para que el estudiante pueda corregirlos y avanzar en su proceso de aprendizaje al ritmo que desee. Por otro lado, estas características permiten que puedan utilizarse tanto si la modalidad de docencia es presencial como si es semipresencial o virtual.

El conjunto de estos ejercicios, que se encuentran disponibles, como ya se ha mencionado, en un repositorio en línea denominado Traduscopi, se agrupan en tres categorías principales:

5.1. Ejercicios de detección y corrección de errores

Los ejercicios de detección y corrección están formados por fragmentos cortos de distintos textos en catalán que contienen algún error por interferencia lingüística del castellano o del francés. Cada fragmento presenta un solo error, que los estudiantes deben detectar y corregir. En algunos casos se les pide que reflexionen sobre el tipo de error y su gravedad. Se basan principalmente en dos actividades:

a. Corrección de fragmentos redactados en catalán con errores lingüísticos producidos por influencia del castellano. Por ejemplo:

- Identifica el error léxico de cada fragmento y corrígelo.
1. Fins que no he fet aquesta assignatura no era conscient que això havia passat durant tant de temps, i sentir les mares explicant com els havien arrancat els nens dels braços només acabats de néixer i com no havien descobert fins molts anys després que no havien mort sinó que els els havien arravatat és tan desolador com sentir els testimonis de les víctimes de tortures. [solución: *arravatar >>> arrabassar]

b. Corrección de traducciones catalanas de fragmentos en francés que contienen calcos léxicos o sintácticos. Las traducciones pueden ser textos publicados o traducciones reales de estudiantes. Por ejemplo:

- En cada uno de los siguientes fragmentos hay un error de traducción relacionado con el léxico; corrígelo e intenta explicar en qué consiste.

TO: *Mercredi. Annie, Sylvie et Lydie sont venues à la maison. Claude s'est frottée à leurs jambes en ronronnant. Elles ont pris dans leurs mains les chatons qui ont maintenant les yeux ouverts et qui commencent à marcher en tremblant.*

TRAD: *Dimecres. L'Annie, la Sylvie i la Lydie han vingut a casa. La Claude s'ha fregat per les cames de les meves amigues roncant. Elles han agafat amb les mans els gatets que ara tenen els ulls oberts i comencen a marxar tremolant.* [solución: *marcher* ≠ *marxar* >>> *caminar*]

- En cada uno de los siguientes fragmentos hay un error de traducción relacionado con el léxico. Una vez los hayas identificado, sitúalos en la siguiente tabla según cuál sea la explicación del error y, por último, corrígelos.

A) La formulación catalana es correcta PERO tiene un sentido diferente al de la formulación en francés. [Entendemos por “sentido diferente” desde un matiz, precisión o connotación diferentes (NMS) hasta un significado de un campo semántico completamente diferente (FS)]	B) La formulación catalana es correcta PERO no es adecuada (tiene menor frecuencia de uso o se utiliza en otros registros o contextos).	C) La formulación catalana es correcta ni adecuada (se utiliza por influencia de la forma léxica francesa o bien por interferencia del castellano).
---	---	---

TO: *Dimanche : Claude ne vit plus comme avant. Autrefois elle était tout le temps avec nous. Maintenant elle est très souvent partie. Où ? C'est ce que j'aimerais bien savoir. J'ai essayé de la suivre. Impossible. Quand je la surveille, elle ne bouge pas. Elle a toujours l'air de me dire: « Pourquoi me regardes-tu ? [...] »*

TRAD: *Diumenge: La Claude ja no viu com abans. Abans estava amb nosaltres tot el temps. Ara se'n va sovint. On? Això és el que m'agradaria saber. He intentat seguir-la. Impossible. Quan la miro, no es mou. Sempre sembla que em digui: "Per què em mires? [...]" [solución : tout le temps ≠ tot el temps >>> sempre]*

5.2. Ejercicios de traducción (francés-catalán)

Los ejercicios de traducción están formados por fragmentos cortos de distintos textos en francés que los estudiantes deben traducir al catalán. Cada fragmento presenta una dificultad lingüística de traducción relacionada con el contraste de lenguas. Se consideran dificultades si, previamente, otros estudiantes han cometido un error de expresión o redacción al traducirlas.

Los ejercicios creados hasta el momento se centran en las siguientes dificultades: conectores (*donc, alors, d'autant que, pourtant, enfin*), preposiciones (*chez, contre, pour, par*), formas verbales no personales (infinitivos y gerundios), léxico polisémico (*malin, toucher, reprise*), etc. Los enunciados pueden advertir más o menos sobre el tipo de dificultad que presenta el texto original o bien orientar sobre las exigencias de la lengua de llegada.¹⁴ Por ejemplo:

- Traduce los siguientes fragmentos fijándote sobre todo en las unidades destacadas en negrita.

Après nous avons marché le long de la mer. [...]
*Moi je lui parlais de Myriam, je lui en parlais **d'autant plus que** je voulais éviter de parler de mon père. Après m'avoir admis dans sa cour de prétendants, Myriam com-*

mençait à me rejeter comme un candidat non valable. (Schmitt, 2001, Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran, p. 42)

- Traduce los siguientes fragmentos fijándote sobre todo en la unidad *chez*, que puede exigir distintos cambios sintácticos en el texto de llegada.

Octave : [...] Tu leur déplaît et tu le sens, tu paniques. [...] Comme tu ne peux pas supporter l'idée du moindre échec, tu te rabats, par précaution, sur les mecs qui sont infiniment en-dessous de toi. Comme ça, tu es sûre. Entre parenthèses, tu as tort, parce que tu plairais encore mieux aux gens bien.

Louise : Mais qu'est-ce que tu racontes ?

*Octave [...] : Je ne te dis pas que ça soit conscient **chez** toi. C'est un choix qui s'opère entièrement à ton insu, mais c'est vrai. (E. Rohmer, Les nuits de la pleine lune)*

- Traduce los siguientes fragmentos fijándote en la unidad léxica *malin*, que puede tener diversos significados y que no siempre se puede traducir por una palabra con una forma similar en catalán (*malvat, malèvol o maligne*). Por último, elabora una tabla con todas las propuestas de traducción y relaciónalas con las acepciones lexicográficas de *malin* que recogen los diccionarios monolingües. Te aconsejamos utilizar *Le Petit Robert*.

–Je suis trop petit, gémit Petit Chien. Je ne peux pas attraper la poignée de la porte !

–Mais tu peux attraper un gâteau sur la table, dit la souris. S'il te plaît, prends-en un et partageons-le !

*Et c'est ce que fais le petit chien **malin**. [...]*

[Cuento infantil titulado *Le petit chien malin* (Francia: Hachette, 2012, Un petit livre d'argent)]

5.3. Ejercicios de selección y producción

Los ejercicios de selección y producción están formados por un conjunto de oraciones o fragmentos cortos en catalán que plantean una dificultad lingüística concreta. Algunas de las dificultades lingüísticas escogidas están relacionadas con el uso de construcciones sintácticas cal-

¹⁴ En los fragmentos proporcionamos un cotexto mínimo para no alargar excesivamente el presente trabajo, pero en el recurso docente el cotexto de cada ejemplo es más completo.

cadras del español (posesivos innecesarios, preposiciones o pronombres incorrectos, etc.), o de unidades léxicas que suelen confundirse por su proximidad semántica y formal. Comprenden casos de hiperonimia, hiponimia o sinonimia parcial, en que una única unidad léxica en castellano corresponde a dos unidades léxicas en catalán, por lo que según el contexto es más adecuada una u otra. Por ejemplo, la palabra *caja* puede corresponder en catalán a *caixa* o a *capsa*, o el sustantivo *tarde* puede corresponder a *tarda* o *vespre*; por ello, los estudiantes suelen dudar en cuál es la más apropiada en cada caso y cometen errores (cf. apartado 4.1.1 *supra*). Estos ejercicios pueden ser de dos tipos:

a. De producción: las oraciones presentan un espacio en blanco para indicar que falta una unidad lingüística (léxico, preposiciones, determinantes, etc.). Los estudiantes deben completar las oraciones con la unidad que falta.

- Completa las frases con la palabra que falta (puede haber más de una forma correcta) y fíjate si coincide con la unidad léxica o la construcción sintáctica en castellano:

1. *Els avis de la Isabel sempre _____ una estona en el banc del parc abans de tornar a casa.* [se trata de evitar el calco léxico **se senten* por influencia del castellano y utilizar una de las dos formas siguientes: *s'asseuen* / *seuen*]

2. *El Pere estava tan sorprès que va donar un cop a la taula amb ____ colze i va fer tombar la tassa.* [se trata de evitar el posesivo que sería un calco sintáctico del español y utilizar el artículo definido, cf. apartado 4.2]

- Completa las frases con la preposición adecuada, si es necesario.

1. *En relació _____ la situació legal, deu de les víctimes tenien mesures de protecció en vigor quan les van assassinar.* [solución: *amb*]

2. *Només pensen ____ acabar el treball i poder anar a la platja sense haver-hi de pensar més.* [solución: *a*]

b. De selección: las oraciones presentan dos (–o, a veces, tres o cuatro–) opciones léxicas entre las cuales el estudiante debe escoger la correcta. Los estudiantes tendrán que valorar cuál es la mejor opción entre las unidades ofrecidas y seleccionar la adecuada al contexto.

- Escribe la palabra que corresponda según el contexto:

Al final ha aconseguir _____ estable com a redactora de continguts web.

- *una feina* [opción correcta]

- *un treball*

- *les dues són correctes*

Así pues, los ejercicios que hemos presentado son una pequeña muestra del contenido del repositorio en línea Traduscopi. Su principal peculiaridad es que se han elaborado a partir de los principales errores de expresión cometidos por los estudiantes al trabajar con las combinaciones lingüísticas de francés-catalán y español-catalán. Aun siendo un recurso de actualización periódica, que se irá completando con el tiempo, con más ejercicios que cubran más problemas, errores y fenómenos, actualmente ya está disponible y esperamos que sea de utilidad para aquellas personas interesadas en mejorar su competencia escrita en lengua catalana.

Conclusiones

Las interferencias lingüísticas son uno de los principales escollos con que se encuentran los estudiantes en las asignaturas de traducción, y posiblemente lo son también en cualquier materia destinada a mejorar el dominio de las lenguas. El diseño y la creación de ejercicios específicos para tratarlas y prevenirlas puede ser de gran utilidad para adecuar los materiales a las necesidades de los estudiantes, que tienen una percepción sesgada de su dominio de lengua catalana, interferida en muchos aspectos con la española (Bach y Bernal 2015). Por ello, previamente a su creación, ha sido necesario un trabajo de reflexión sobre el tipo de errores que cometen los estudiantes, identificarlos y sistematizarlos. De este modo, los ejercicios pueden perfilarse de manera más ajustada.

La situación docente actual en la que la modalidad presencial se ha visto alterada por la pandemia y ha tenido que alternarse con la modalidad no presencial o híbrida puede verse beneficiada si se incrementa el número de materiales y recursos docentes existentes. En este sentido, poner a

disposición de la comunidad docente y discente estas actividades es una aportación de la que pueden sacar provecho otras universidades, pero también otros niveles educativos.

Para completar este estudio, seguramente será útil llevar a cabo un seguimiento de la realización de los ejercicios por parte de los estudiantes. Para los ejercicios de selección y compleción, el sistema recogerá automáticamente las respuestas, con lo que se podrá comprobar la idoneidad de la actividad, pero no podemos evaluar la eficacia de los ejercicios de traducción. Aun así, nos proponemos recoger sus observaciones y valoraciones para saber si los han considerado útiles. No podremos evaluar si los estudiantes han mejorado en su redacción escrita porque no los podemos comparar con una situación en la que no los hubieran realizado, pero sí su percepción sobre el progreso en los aspectos concretos que hayan trabajado, a partir de una pauta de autoevaluación que tenemos prevista desarrollar e incorporar a Traduscopi.

Asimismo, además de seguir ampliando el número y tipo de ejercicios de Traduscopi, cabe la posibilidad de completarlo con la creación de nuevas actividades para trabajar interferencias con otros idiomas de los estudios del grado en Traducción e Interpretación, como el inglés y el alemán. Como lenguas germánicas tienen unas características diferentes, pero algunas de ellas también pueden influir en la redacción en lengua catalana, sobre todo cuando el estudiante las trata simultáneamente en asignaturas de traducción. Algunas de las interferencias lingüísticas que se observan son similares a las detectadas del castellano y del francés, pero otras surgen de las características propias de las lenguas anglogermánicas (compuestos NN, diversos adjetivos yuxtapuestos y antepuestos al nombre, etc.).

Bibliografía

- Affi, D. (2018): «L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE», *Anales de Filología Francesa*, 26. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352441> [consulta: 14 de diciembre de 2021].
- Andújar, G. y Cañada, M. D. (2011): «El enfoque por tareas en la didáctica de la traducción jurídica: propuesta de aplicación práctica», *Estudios de Traducción*, 1, 185-204.
- Bach, C. y Bernal, E. (2015): «Percepció i realitat del (des)co-neixement de la normativa de la llengua catalana en arribar a la universitat. Estudi sobre els alumnes de primer de traducció i de llengües aplicades a la UPF», *Revista de Llengua i Dret*, 64, 156-170.
- Carabajal, R. V. (2017): «Propuesta didáctica para abordar la traducción técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2), 192-202.
- Corpas, M.^a D. (2013): «Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: aspectos pedagógicos», *Contextos Educativos*, 16, 89-104.
- Institut d'Estudis Catalans (2016): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Hernández García, C. (1998): «Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español», *Hesperia*, 1, 61-79.
- Humanes, M.^a L. y Roses, S. (2014): «Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España», *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 42, 181-188.
- Hurtado Albir, A. (2001/2008): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 4^a ed.
- Jurado Martín, M. (2016): «Optimización de competencias y resultados de aprendizaje en el Grado en Comunicación Audiovisual» en Padilla, Graciela (coord.): *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*. Madrid: McGraw-Hill Education, 285-299.
- Kiraly, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Lobato Patricio, J. (2013): «Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos», *Tonos Digital*, 25. En línea en <<http://hdl.handle.net/10201/38111>>.
- Martín Peris, E. et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL-Instituto Cervantes.
- Martínez-Carrasco, R. (2017): «El aprendizaje de la traducción en el seno del EEES: una justificación de la metodología de aula», *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 12, 161-180.
- Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales del grado en Traducción e Interpretación, 2019-2020*

- (Universidad Pompeu Fabra): https://www.upf.edu/documents/8217493/241927024/V2+SG+grau_til.pdf/12dd3656-6c0d-5ba3-ec9b-98e038a75e5d [consulta: 26 de septiembre de 2021].
- Morales Santibáñez, Á. (2017): «Diseño de un proyecto de traducción para desarrollar la competencia temática», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2), 170-191.
- Odeh, A., Allawzi, A. y Emaish, N. (2018): «L'Erreur en traduction entre l'arabe et le français: stratégies d'anticipation, d'identification et de remédiation», *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, Vol.10, 1, 1- 13.
- Ortega-Herráez, J. M. et al. (2016): «Identificación, análisis y mejora de actividades docentes y discentes de la clase de traducción general A-B-A» en Álvarez Teruel, José Daniel; Grau Company, Salvador; Tortosa Ybáñez, María Teresa (coords.): *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante, 665-696.
- Payrató, L. (1985): *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Plaza Lara, C. (2016): *Integración de la competencia instrumental-profesional en el aula de traducción*. Berlín: Frank & Timme.
- Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rey, J. y Cunillera, M. (2013): «Metodología de proyecto y aprendizaje cooperativo en traducción: una aplicación en el marco de un encargo real», *Hermeneus*, 15, 161-190.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2014): «Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes», *Aula Abierta*, 42 (02), 106-113.
- Serouri, H. D. y Lahmar, R. (2021) : «La traduction écrite dans l'apprentissage d'une langue étrangère : entre difficultés et compétences», *Trans Revue électronique de recherches sur la culture*, 23. <https://www.inst.at/trans/23/la-traduction-ecrite-dans-lapprentissage-dune-langue-etrangere-entre-difficultes-et-competences/> [consulta: 14 de diciembre de 2021].
- Ünsal, G. (2013): «Traduction pédagogique et analyse des erreurs», *Synergies Turquie*, 6, p. 87-106. < <https://gerflint.fr/Base/Turquie6/Unsal.pdf>>. [consulta: 14 de diciembre de 2021].