

*UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO*  
*FACULTAD DE LENGUAS*



**LA APLICACIÓN DE LA TRANSPOSICIÓN CRUZADA O  
QUIASMA EN LA TRADUCCIÓN DE PHRASAL VERBS**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

**ROBERTO MIRANDA HERNÁNDEZ**

DIRECTOR DE TESIS: Dr. en H. LUIS JUAN SOLÍS CARRILLO

TOLUCA, MÉXICO

AGOSTO 2018



*Standing on the shoulders of giants...*

# ÍNDICE

SUMMARY .....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN DEL <i>PHRASAL VERB</i> .....	4
1.1 Distinciones Generales.....	4
1.2 Recapitulación Histórica.....	6
1.3 <i>Phrasal verbs</i> .....	7
1.3.1 <i>Phrasal verbs</i> : Una Perspectiva Sintáctica .....	7
1.3.1.1 Características Sintácticas Generales .....	8
1.3.1.2 Categorización Sintáctica .....	16
1.3.1.3 Pruebas Sintácticas .....	21
1.3.2 <i>Phrasal verbs</i> : Una Perspectiva Semántica.....	31
1.3.2.1 Características Semánticas Generales .....	32
1.3.2.2 Categorización Semántica.....	37
1.3.3 <i>Phrasal verbs</i> : Una Perspectiva Pragmática.....	50
1.3.3.1 Repercusiones Discursivas a Nivel Sintáctico y Semántico.....	50
1.3.3.2 Separabilidad de la Partícula en <i>Phrasal verbs</i> .....	52
1.3.3.3 Registro y Frecuencia del <i>Phrasal verb</i> .....	56
CAPÍTULO II. TRADUCCIÓN Y TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN.....	61
2.1 Distinciones Generales.....	61
2.2 Definición de Traducción .....	62
2.3 Técnicas de Traducción.....	65
2.3.1 Distinciones Generales.....	65
2.3.2 Clasificaciones Propuestas de Técnicas de Traducción .....	69
2.3.2.1 Propuesta de las Estilísticas Comparadas (Vinay y Darbelnet, 1958).....	69
2.3.2.2 Propuesta de los Traductólogos Bíblicos (Nida y Taber, 1969) .....	71
2.3.2.3 Propuesta de los Procedimientos Técnicos de Ejecución (Vázquez Ayora, 1977) ....	72
2.3.2.4 Propuesta de Procedimientos de Traducción (Delisle, 1993).....	74
2.3.2.5 Propuesta de Procedimientos de Traducción (Newmark, 1988).....	75
2.3.2.6 Propuesta de Clasificación de las Técnicas de Traducción (Molina y Hurtado, 2002; Hurtado, 2011) .....	77

2.3.2.7 Transposición Cruzada o Quiasma .....	83
2.4 La Competencia Traductora .....	89
2.4.1 Modelo de Canale y Swain .....	90
2.4.2 Modelo de Bachman .....	93
2.4.3 El Modelo Holístico de la Competencia Traductora de PACTE .....	95
2.4.4 El Modelo de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE .....	99
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .....	101
3.1 Descripción Crítica de los Antecedentes Metodológicos .....	101
3.1.2 Las técnicas de traducción en los textos económicos de divulgación (francés-español): resolución de problemas.....	102
3.1.3 Occupational Integration Training in Translation .....	103
3.1.4 Aproximación a una Didáctica de la Traducción de Textos Científicos y Técnicos Inglés- Español .....	106
3.2 Contextualización de la Investigación .....	107
3.2.1 Tipo de Investigación .....	107
3.2.2 Variables de Investigación .....	108
3.2.3 Hipótesis.....	109
3.2.4 Diseño de Investigación .....	109
3.2.5 Objetivo General .....	111
3.2.6 Objetivos Específicos.....	111
3.3 Contextualización del Escenario .....	112
3.3.1 Universidad Autónoma del Estado de México.....	113
3.3.2 Facultad de Lenguas.....	113
3.3.3 Licenciatura en Lenguas.....	114
3.3.4 Énfasis en Traducción del Inglés .....	115
3.3.5 Participantes .....	116
3.4 Justificación del Encuadre Metodológico .....	120
3.4.1 Naturaleza del Estudio y Diseño de Investigación .....	120
3.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos: Prueba Preliminar y Prueba Final .....	127
3.4.3 Tratamiento: Curso-Taller sobre la Aplicación de las Técnicas de Traducción de <i>Phrasal verbs</i> .....	135
3.5 Pilotaje y Aplicación Final.....	142

3.5.1 Pilotaje .....	142
3.5.2 Aplicación Final .....	147
3.6 Análisis y Justificación de las Micro-Unidades de Traducción en los Instrumentos.....	149
3.6.1 Prueba Preliminar .....	150
3.6.2 Prueba Final .....	158
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	170
4.1 Introducción .....	170
4.2 Presentación y Análisis de los Resultados .....	174
4.2.1 Experimento Principal .....	174
4.2.2 Análisis General de Desempeño: Experimento Principal.....	213
4.2.3 Experimento Secundario.....	219
4.2.4 Análisis General de Desempeño: Experimento Secundario .....	266
CONCLUSIONES.....	273
REFERENCIAS.....	280
ANEXOS .....	290

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Pruebas Sintácticas (Traducida de O’Dowd, 1998) .....	27
Tabla 1.2 Ejemplos de Categorías Aktionsart (Adaptada y Traducida de Van Valin y LaPolla, 1997).....	40
Tabla 1.3 Categorías Aktionsarten en Función de sus Propiedades Temporales (Adaptada y Traducida de Van Valin y LaPolla, 1997).....	41
Tabla 2.4 Traducciones sugeridas de algunas partículas espacio-direccionales en phrasal verbs.....	85
Tabla 3.5 Índice de alumnos cursando temas selectos de traducción .....	117
Tabla 3.6 Índice de alumnos cursando Lengua Inglesa IX .....	119
Tabla 4.1 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PP .....	175
Tabla 4.2 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PF .....	177
Tabla 4.3 Propuestas de Traducción del reactivo 2 PP .....	178
Tabla 4.4 Propuestas de Traducción del reactivo 2 PF .....	180
Tabla 4.5 Propuestas de Traducción del reactivo 3 PP .....	182
Tabla 4.6 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PF.....	184
Tabla 4.7 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PP .....	186
Tabla 4.8 Propuestas de Traducción del reactivo 5 PF .....	188
Tabla 4.9 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PP .....	190
Tabla 4.10 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PF .....	192
Tabla 4.11 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PP.....	194
Tabla 4.12 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PF .....	197
Tabla 4.13 Propuestas de Traducción del reactivo 8 PP.....	199
Tabla 4.14 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PF .....	201
Tabla 4.15 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PP.....	203
Tabla 4.16 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PF.....	204
Tabla 4.17 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PP .....	206
Tabla 4.18 Propuestas de Traducción del reactivo 15 PF.....	208
Tabla 4.19 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PP .....	210
Tabla 4.20 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PF.....	212
Tabla 4.21 Desempeño Global de los Grupos Control y Experimental .....	214
Tabla 4.22 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PP.....	220
Tabla 4.23 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PF.....	222
Tabla 4.24 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PP.....	224
Tabla 4.25 Propuestas de Traducción del reactivo 2 PF.....	226
Tabla 4.26 Propuestas de Traducción del reactivo 3 PP.....	228
Tabla 4.27 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PF .....	230
Tabla 4.28 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PP.....	232
Tabla 4.29 Propuestas de Traducción del reactivo 5 PF .....	234
Tabla 4.30 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PP.....	237
Tabla 4.31 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PF .....	239

Tabla 4.32 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PP.....	242
Tabla 4.33 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PF.....	245
Tabla 4.34 Propuestas de Traducción del reactivo 8 PP.....	248
Tabla 4.35 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PF.....	251
Tabla 4.36 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PP.....	253
Tabla 4.37 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PF.....	255
Tabla 4.38 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PP.....	258
Tabla 4.39 Propuestas de Traducción del reactivo 15 PF.....	260
Tabla 4.40 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PP.....	262
Tabla 4.41 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PF.....	265
Tabla 4.42 Desempeño Global de los Grupos Control y Experimental.....	267

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	175
Gráfico 4.2 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	177
Gráfico 4.3 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	179
Gráfico 4.4 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	181
Gráfico 4.5 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	183
Gráfico 4.6 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	185
Gráfico 4.7 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	187
Gráfico 4.8 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	189
Gráfico 4.9 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	191
Gráfico 4.10 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	193
Gráfico 4.11 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	195
Gráfico 4.12 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	198
Gráfico 4.13 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	200
Gráfico 4.14 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	201
Gráfico 4.15 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PP .....	203
Gráfico 4.16 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	205
Gráfico 4.17 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	207
Gráfico 4.18 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	209
Gráfico 4.19 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	211
Gráfico 4.20 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	213
Gráfico 4.21 Índice de Desempeño Grupal.....	215
Gráfico 4.22 Porcentaje-Ganancia en Grupo Control y Experimental.....	216
Gráfico 4.23 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	221
Gráfico 4.24 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	223
Gráfico 4.25 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	225
Gráfico 4.26 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	227
Gráfico 4.27 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	229
Gráfico 4.28 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	231
Gráfico 4.29 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	233
Gráfico 4.30 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	235
Gráfico 4.31 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	237
Gráfico 4.32 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	240
Gráfico 4.33 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	243
Gráfico 4.34 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	246
Gráfico 4.35 Propuestas de Traducción del reactivo 8 PP .....	249
Gráfico 4.36 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	251
Gráfico 4.37 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	254
Gráfico 4.38 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	256
Gráfico 4.39 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	258
Gráfico 4.40 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	260
Gráfico 4.41 Índice de desempeño en reactivo de la PP .....	263

Gráfico 4.42 Índice de desempeño en reactivo de la PF .....	265
Gráfico 4.43 Índice de Desempeño Grupal.....	268
Gráfico 4.44 Porcentaje-Ganancia en Grupo Control y Experimental.....	269

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1.1 Pruebas Sintácticas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999)</b>	<b>29</b>
<b>Esquema 1.2 Continuum de Roles Sintácticos de Preposiciones y Partículas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999)</b>	<b>31</b>
<b>Esquema 1.3 Modelo Cognitivo de la Partícula Up a través de Categorías Radiales</b>	<b>35</b>
<b>Esquema 1.4 Categorización de Phrasal verbs en función de su Composicionalidad Semántica</b>	<b>48</b>
<b>Esquema 1.5 Continuum de Composicionalidad Semántica en Phrasal verbs</b>	<b>49</b>
<b>Esquema 2.1 Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain</b>	<b>91</b>
<b>Esquema 2.2 Adaptaciones de Canale al Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain</b>	<b>92</b>
<b>Esquema 2.3 Modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa de Bachman (1990)</b>	<b>93</b>
<b>Esquema 2.4 Subcategorías del Modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa de Bachman y Palmer (2002)</b>	<b>94</b>
<b>Esquema 3.1 Variables de la Investigación</b>	<b>109</b>
<b>Esquema 3.2 Tipo de Investigación</b>	<b>111</b>
<b>Esquema 3.3 Asociación entre Variables</b>	<b>121</b>
<b>Esquema 3.4 Componentes del Diseño Experimental</b>	<b>122</b>
<b>Esquema 3.5 Tipología de los Diseños Experimentales</b>	<b>123</b>
<b>Esquema 3.6 Diseño Experimental del Proyecto de Investigación</b>	<b>125</b>
<b>Esquema 3.7 Instrumentos de Recolección de Datos e Importancia en el Diseño Experimental</b>	<b>129</b>
<b>Esquema 3.8 Organización de las Pruebas</b>	<b>133</b>
<b>Esquema 3.9 Estructuración de la Unidad Didáctica (Hurtado, 2003)</b>	<b>137</b>
<b>Esquema 3.10 Diseño de las Secciones empleadas en el Curso-Taller</b>	<b>140</b>
<b>Esquema 3.11 Estructuración de la Unidad Didáctica del Curso - Taller</b>	<b>141</b>
<b>Esquema 4 .1Diseño de Tabla 1: Propuestas de Traducción</b>	<b>172</b>
<b>Esquema 4.2Diseño de Tabla 2: Desempeño Global</b>	<b>173</b>

## **SUMMARY**

This research sets out to shed light on translation of phrasal verbs, a common stumbling block in English into Spanish translation. As a result, this project puts forward the creation of a hands-on translation workshop, designed for the training of translators, on the application of cross transposition with a view to fostering faithful translations of phrasal verbs in close alignment with Spanish language usage.

In that endeavour, this project is comprised of four chapters. The first one gives accurate insights into phrasal verbs whilst the second provides an accurate portrayal of translation techniques, thus making up the theoretical framework of this dissertation. Be that as it may, the third chapter offers an in-depth look at the methodological framework of this study, whose main premise suggests testing the effect of translation teaching on the application of this translation technique by means of experimental design. This research will come to an end with the presentation, analysis and discussion of the findings.

The quantitative analysis unveiled that a workshop of this nature was instrumental in promoting the application of cross transposition as a tool to translate phrasal verbs while keeping the stylistic traits of the Spanish language.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de esta sección es explicar los contenidos de cada capítulo del presente proyecto de investigación y reflexionar sobre la importancia de la teoría en relación con el problema, el objetivo y el marco metodológico. Para tal efecto, se proporcionará un panorama general de los componentes de esta tesis; del mismo modo, se explicarán brevemente los contenidos de cada capítulo y, por último, se ofrecerá una reflexión sobre las relaciones entre las nociones teóricas y la problemática el propósito y la metodología de esta investigación.

Esta tesis está organizada en tres secciones claramente definidas: el marco teórico, el marco metodológico y la discusión de resultados. El marco teórico está compuesto de dos capítulos: uno sobre el *phrasal verb* y otro sobre la traducción y sus técnicas. El marco metodológico está constituido por un capítulo sobre la metodología empleada y los instrumentos aplicados para la recolección de datos. Finalmente, la discusión de resultados se compone de un análisis sobre los resultados arrojados por los instrumentos y una conclusión sobre las repercusiones pedagógicas del tratamiento proporcionado a los participantes. Lo anterior se explicará con mayor profundidad en los párrafos subsecuentes.

Como se mencionó en el párrafo anterior, el marco teórico está constituido por dos capítulos. El primero comienza por explicar distinciones terminológicas sobre el *phrasal verb* y proporcionar una recapitulación histórica acerca de su uso. Posteriormente, este capítulo describe a estos verbos desde un punto de vista sintáctico o estructural, considerando elementos como características generales, clasificación sintáctica y pruebas sintácticas; todo ello a fin de distinguirlos estructuralmente. Una vez hecho lo anterior, se define al *phrasal verb* desde una perspectiva semántica, abordando aspectos como su productividad, carácter polisémico, *composicionalidad* y categorización semántica. Finalmente, el capítulo concluye con una descripción pragmática de estos verbos, tomando en cuenta

elementos como sus repercusiones discursivas a nivel sintáctico y semántico, la *separabilidad* de la partícula, su registro y frecuencia.

El segundo capítulo del marco metodológico aborda a la traducción y sus técnicas. Este capítulo da inicio con distinciones generales sobre la traducción y prosigue por describirla como un acto de comunicación, como operación textual y como actividad cognitiva. Asimismo, se definen las técnicas de traducción y se prosigue por exponer las propuestas clasificatorias de las técnicas de traducción postuladas por traductólogos prominentes como Vinay y Darbelnet (1995), Nida y Taber (1986), Vázquez Ayora (1977), Newmark (2010) y Molina y Hurtado (2002). Este capítulo continúa con la descripción profunda de la clasificación de técnicas de traducción propuesta por Hurtado (2011) y basada, a su vez, en Molina y Hurtado (2002). Cabe destacar que a esta clasificación se añade la explicación del quiasma o transposición cruzada, técnica propuesta por Vázquez Ayora (1977), con la finalidad de adoptarla como marco de referencia para el presente proyecto de investigación. Finalmente, se ofrece una breve explicación sobre la competencia traductora de acuerdo con el grupo PACTE.

Ahora bien, el marco metodológico está compuesto por un capítulo sobre la serie de pasos a seguir para realizar esta investigación y comienza por definir de manera general el objetivo y las etapas metodológicas del proyecto. De manera subsecuente, se realiza una descripción crítica sobre las similitudes, fortalezas y debilidades de los antecedentes metodológicos. Posteriormente, se presenta la contextualización de la investigación, en la cual se describen aspectos como las variables de investigación, las hipótesis, los objetivos, el tipo de investigación y el escenario. Esta sección es seguida por la justificación del encuadre metodológico, el cual explica la naturaleza de estudio y el diseño de la investigación. Finalmente, el capítulo finaliza describiendo la estructura de los instrumentos de recolección de datos y del tratamiento o curso-taller a implementar.

El último capítulo de esta investigación está constituido por tres secciones fundamentales: la presentación de resultados, el análisis de los mismos y las

implicaciones pedagógicas sobre la aplicación de las técnicas de traducción en la docencia de la traducción, en particular del quiasma o transposición cruzada. Con respecto a las dos primeras partes de este capítulo, se expondrán los hallazgos obtenidos tras la aplicación de las pruebas preliminares y finales a ambos grupos, control y experimental. El principal propósito de estas secciones fue determinar el efecto del curso-taller o tratamiento, como se denomina en el diseño experimental, en la aplicación del quiasma al traducir *phrasal verbs*. En cuanto a la última sección de este capítulo, se argumentará a favor de la enseñanza de las técnicas de traducción como un recurso para la resolución de problemas de índole traductora. Finalmente, el presente proyecto de investigación culminará con una breve conclusión sobre los ejes más importantes de sus cuatro capítulos.

Por último, la importancia de la teoría abordada en estos dos capítulos radica en la estrecha relación que guardan con el problema, el objetivo y con el marco metodológico. La problemática surge al observar traducciones inapropiadas de *phrasal verbs* en series de televisión y por parte de alumnos de la Facultad de Lenguas. Por esta razón, esta investigación tiene como objetivo promover la aplicación del quiasma o transposición cruzada para traducir con mayor apego a los usos del español *phrasal verbs* en una variedad de registros, mediante un curso-taller sobre su empleo. Con la finalidad de promover traducciones más apropiadas, se optó por implementar un diseño experimental para así poder observar el impacto de la docencia de la traducción en la aplicación de dicha técnica por medio de pruebas preliminares y finales aplicadas a un grupo control y otro experimental. Por tal motivo, el *phrasal verb* y las técnicas de traducción, en especial la transposición cruzada o quiasma, son las bases teóricas mínimas necesarias para esta investigación pues a partir de su relación se puede observar problemas, establecer objetivos, formular preguntas y diseñar el marco metodológico.

## CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN DEL *PHRASAL VERB*

### 1.1 Distinciones Generales

Antes de comenzar a describir el *phrasal verb* desde las perspectivas correspondientes, es necesario precisar algunos conceptos clave a causa de la multiplicidad terminológica, para así hacer referencia a realidades similares. Bajo la noción de *multi-word verbs*, unidades verbales compuestas por más de una palabra, Alexander (1998), Biber *et al.* (2007) y Carter y McCarthy (2006) distinguen cuatro categorías concretas:

1. Verbos acompañados de preposición (*prepositional verbs*) (*glance at, do without*)
2. Verbos acompañados de partícula adverbial (*phrasal verbs*) (*go off*)
3. Verbos acompañados de partícula adverbial y preposición (*phrasal-prepositional verbs*) (*take out on*)
4. Expresiones verbales compuestas (*multi-word verb constructions*), entre las cuales destacan las combinaciones de verbo y sustantivo o frase nominal (*have fun, give a talk*), verbo, sustantivo y preposición (*play havoc with*), verbo y verbo, con una ocasional preposición (*make do [with]*) y verbo, adjetivo y sustantivo, con una ocasional preposición (*make small talk [with]*).

Según Biber *et al.* (2007), los *phrasal verbs* se definen como aquellas unidades verbales compuestas por un verbo y una partícula de naturaleza adverbial, las cuales tienen significados prototípicos espaciales y locativos (2007: 403), mientras que los *prepositional verbs* están compuestos por un verbo y una preposición. Leech y Svartvik (1994), Carter (2011), Fraser (1976), Carter y McCarthy (2006) y Alexander (1998) concuerdan con esta definición. Sin embargo, es imposible establecer diferencias definitivas, en particular, entre las primeras dos categorías pues, en múltiples ocasiones, llegan a existir traslapes entre ellas. A lo largo de esta

investigación, se empleará el término “partícula” y se especificará, cuando sea necesario, su función como preposición o como partícula, pues “P”, como la denomina O’Dowd (1998), es una expresión demasiado general y no es apropiada para este estudio.

La problemática expresada anteriormente tiene repercusiones sumamente relevantes en cuanto a la clasificación de *phrasal verbs*. Por tal motivo, destacados investigadores en el área, tales como Bolinger (1971), Fraser (1976), O’Dowd (1998) y, más recientemente, Darwin y Gray (1999), han intentado distinguir a las partículas de las preposiciones por medio de pruebas sintácticas, las cuales se abordarán en una sección subsecuente.

Ahora bien, resulta importante destacar la multiplicidad de términos con los cuales hace referencia a los *phrasal verbs*. Como se aprecia en los años de las referencias citadas a lo largo de este proyecto, la investigación sobre el *phrasal verb* cobró mayor importancia el siglo pasado y ha presentado un incremento sin precedentes, en particular durante los últimos 50 años. Debido a esto, términos “paralelos” como *verb-particle combination* (Fraser, 1976), *verb-particle construction* (Pelli, 1976, Lindner, 1981), *two-word verb* (Meyer, 1975), *wordset* (Ralph, 1964) y otros términos más extravagantes e inusuales como *polyverb*, *compound verb*, *group verb* y *discontinuous verb* (Vestergaard, 1977) han sido empleados para describir diversos tipos de combinaciones con una definición similar: la combinación de un verbo nominal con una preposición o una partícula, la cual posee un significado particular, distante en diversos grados, con respecto a la suma de sus partes.

En el presente proyecto se hará uso del término *phrasal verb* por dos razones fundamentales. La primera consiste en la ausencia de esta categoría en la lengua española pues, aun cuando en español hay combinaciones verbales similares, nuestra lengua carece de un fenómeno que refleje esta misma naturaleza semántica, sintáctica y pragmática; por tanto, se rechaza el empleo del préstamo

naturalizado *verbo frasal*; por ello, se prefiere hacer uso del préstamo *phrasal verb*. La segunda se ve motivada por razones de convencionalidad, pues la mayoría de los expertos, de 35 años a la fecha, emplean el término *phrasal verb* para referirse, en mayor o menor grado, a la misma realidad sintáctica: un verbo combinado con una partícula adverbial. Del mismo modo, se usará como sinónimo la expresión “verbo acompañado o seguido de partícula”.

## 1.2 Recapitulación Histórica

El *phrasal verb* es un elemento verbal sumamente característico de la lengua inglesa. Sus orígenes datan, según Wild (2010), del siglo XIV, cuando existía un intenso debate sobre el valor de los vocablos de origen latino en oposición a los de origen anglosajón, pues los *phrasal verbs* se concebían, y aún se conciben, como alternativas a sus contrapartes latinas (Wild, 2010:253 y Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:434). Ejemplo de la desvalorización del *phrasal verb* es el tratado de partículas inglesas de Walker, quien en 1665 describe como transmitir su carga sémica en latín, llegando a afirmar lo siguiente: “*the ignorance whereof is the cause of those many gross and ridiculous barbarisms committed daily by young learners*” (1970: Prefacio). A pesar de ello, en los siglos XVII y XVIII, el *phrasal verb* comenzó a cobrar fuerza, al ser empleado de manera uniforme con una mayor frecuencia con respecto a siglos anteriores en inglés británico y americano. Esta tendencia continuó hasta el siglo XIX (Wild, 2010). No obstante, no es sino hasta el siglo XX cuando el *phrasal verb* alcanza su máximo esplendor, en comparación con el siglo XIX, al emplearse con más frecuencia, tanto en inglés británico como americano, en registros informales y con menor frecuencia en registros formales, especialmente en la variedad americana (Wild, 2010:257-8).

Por lo anterior, se puede concluir que, a pesar de estar documentado desde hace siete siglos, el fenómeno de los *phrasal verbs* ha gozado de una relevancia notable en el siglo XX y hasta nuestros días, al grado de generar interés descomunal entre

los investigadores de este y del siglo pasado. Debido a que los *phrasal verbs* son uno de los aspectos a abordar en este proyecto, se comenzará a describirlos a profundidad desde tres perspectivas claramente definidas: la sintáctica, la semántica y la pragmática. También se discutirá brevemente su frecuencia en los últimos 20 años, con base en análisis de corpora llevado a cabo por expertos en el área.

### **1.3 *Phrasal verbs***

El resto de este capítulo tiene por objetivo definir el *phrasal verb* a profundidad desde tres perspectivas claves: la sintáctica, la semántica y la pragmática. Cada una de ellas cuenta con apartados específicos destinados a explicar peculiaridades de los mismos. Se ha optado por abordar tales perspectivas de manera separada en pos de una mejor organización; a pesar de ello, estos tres aspectos, el sintáctico, el semántico y el pragmático, deben entenderse como agentes en constante interacción e interrelacionados simultáneamente.

#### **1.3.1 *Phrasal verbs*: Una Perspectiva Sintáctica**

El *phrasal verb* se define como una unidad verbal compuesta de un verbo morfológicamente variable y de una partícula morfológicamente invariable (Darwin y Gray, 1999:68; Biber *et al.*, 2007:403, Carter y McCarthy, 2006:429; Quirk *et al.*, 1985:1150), los cuales operan como un solo verbo y, por ende, obedecen patrones sintácticos específicos (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:426) y poseen una carga semántica concreta. Gardner y Davies (2007) cuantificaron un total de 518,923 ocurrencias con *phrasal verbs* en el *British National Corpus (BNC)*. Mediante un extenso análisis, observaron que tan solo 25 *phrasal verbs* representan un tercio de esas ocurrencias. Asimismo, se logró identificar que un grupo de 20 verbos (*go, come, take, get, set, carry, turn, bring, look, put, pick, make, point, sit, find, give, work, break, hold y move*), usualmente monosilábicos o bisilábicos

(Alexander, 1998), se combinan con un conjunto de ocho partículas adverbiales (*out, up, on, back, down, in, off* y *over*). Esto representa el 50.4% de todos los *phrasal verbs* encontrados en ese *corpus* (Gardner y Davies, 2007:349). Por tal motivo, según Bolinger, los *phrasal verbs* constituyen: “an outpouring of lexical creativeness that surpasses anything else in our language” (1971:XI).

#### 1.3.1.1 Características Sintácticas Generales

Al constituirse como unidades verbales, los *phrasal verbs* tienen los mismos atributos que cualquier otro verbo en la lengua inglesa. Se procede a describirlas a continuación.

#### A) Voz Pasiva

Los *phrasal verbs* tienen la habilidad de ser empleados en voz pasiva como los demás verbos, con las modificaciones sintácticas pertinentes en la oración (Alexander, 1998:156). Por ejemplo:

- *The invitation **was turned down**.*
- *The meeting **was put off** (by the chairman).*

#### B) Formación de Sustantivos

Los *phrasal verbs* son capaces de formar sustantivos en la lengua inglesa, tal y como sucede con los otros verbos (Darwin y Gray, 1999:72). Véanse los siguientes ejemplos:

- *She was putting on some **make-up**.*
- *University **dropouts** are decreasing sharply.*

### C) Uso de Preposiciones

Los *phrasal verbs*, al igual que otros verbos del inglés, admiten preposiciones contiguas a la partícula (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:427), como sucede en los ejemplos a continuación:

- *She is **taking** her frustration **out on** me.*
- *He **puts** his success **down to** hard work.*

A este tipo de construcciones se les denomina *phrasal-prepositional verbs*, por el hecho de que siempre van acompañados por una preposición.

### D) Acento Prosódico

En la lengua inglesa, la mayoría de los verbos multisilábicos llevan acento prosódico primario en la sílaba final como en *request* /rɪ'kwest/ y *demand* /di'mɑ:nd/. Siguiendo el mismo patrón, los *phrasal verbs* presentan acento prosódico primario, no en la sílaba final del verbo, sino en la partícula por ser el elemento final (Darwin y Gray, 1999:69, Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:431). Por ejemplo:

- *She's taken **up** (/teɪkn'ʌp/) a daunting challenge.*
- *He had to put up (/pʊt'ʌp/) with her personality traits all along.*

Cabe destacar que existirán ocasiones en las cuales el acento prosódico primario no se encuentre en la partícula, sino en algún otro elemento de la oración, usualmente un verbo multisilábico. No obstante, la partícula continuará recibiendo cierto grado de acentuación (Darwin y Gray, 1999:73).

## E) Conjugación

En la lengua inglesa, los verbos expresan tiempo y persona por medio de prefijos gramaticales o conjugaciones. Los *phrasal verbs* operan de manera similar, pero la conjugación se da en el verbo, no en la partícula pues, como afirman Darwin y Gray (1999), Carter y McCarthy (2006) y Quirk *et al.* (1985), es un elemento morfológicamente invariable. Véanse los ejemplos a continuación:

- *They **told** me off again.*
- *The bombs **went** off in a crowded street.*

Además de las características anteriores, existen otras dos de vital importancia, las cuales se describirán a profundidad, pues distinguen al *phrasal verb* de otras unidades verbales del inglés.

## F) Transitividad

Los términos empleados para describir la *transitividad* llegan a diferir entre las gramáticas inglesas, por ejemplo, la gramática de Carter y McCarthy (2006) denomina este fenómeno *verb complementation*. Bajo ese término engloba los fenómenos de *transitividad* e *intransitividad*. En la gramática de Biber *et al.* (2007), el fenómeno se define como *valency patterns*; bajo este concepto incluye verbos intransitivos, monotransitivos, ditransitivos, transitivos complejos y verbos copulares. Sin embargo, estos términos, *verb complementation* y *valency patterns* describen a la misma realidad. Por tanto, y con la finalidad de no crear confusiones terminológicas, se hará uso del vocablo *transitividad*, por ser de practicidad teórica y de fácil comprensión tanto para el lector de lengua española como para el de lengua inglesa.

Ahora bien, el concepto de *transitividad* se define como la necesidad de argumentos precisados por un verbo para completar o complementar su significado (Carter y

McCarthy, 2006:506 y RAE, 2010:662). Aunada a esta expresión, se encuentra la noción de *valencia*, definida por Van Valin y LaPolla (1997:147) como el número de argumentos (sujetos u objetos) necesarios para complementar la significación de un verbo. A su vez, Carter y McCarthy (2006) identifican los tipos de argumentos potenciales en el inglés: frases nominales, adjetivos, frases preposicionales u oraciones completas.

Existen, por lo general, dos tipos de verbos: los transitivos y los intransitivos. Los primeros se caracterizan por la presencia de un argumento que opera como objeto directo de la oración para complementar su significado. Los segundos se identifican por la ausencia de tal argumento, el cual resulta innecesario para completar su significación (Carter y McCarthy, 2006:504). Dentro de los verbos transitivos, existen dos categorías adicionales, los *monotransitivos* y los *ditransitivos*. Los primeros se complementan con un objeto directo; los segundos, mediante un objeto directo y un objeto indirecto (Biber *et al.* (2007:381)). Finalmente, existen verbos que pueden operar como intransitivos en ciertas circunstancias y como transitivos en otras; se denominan *verbos ergativos* (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999:427).

Al ser unidades verbales, los *phrasal verbs* también presentan *transitividad* y se pueden clasificar de la siguiente manera:

- *Transitivos*
  - *Monotransitivos*
  - *Ditransitivos*
- *Intransitivos*

En los ejemplos a continuación, los objetos directos de cada oración se muestran en negritas:

1. *She woke **me** up yesterday* (transitivo-monotransitivo).

2. *The referee called off **the match*** (transitivo-monotransitivo).
3. *They put **his success** down to **drive and tenacity*** (transitivo-ditransitivo).
4. *Alice fixed **me** up with **a dimly lit room*** (transitivo-ditransitivo)
5. *We **set off** at the crack of dawn* (intransitivo).
6. *Vicky's clunker broke down the following day* (intransitivo).
7. *The arsonist burned down **the hotel*** (transitivo) / *The hotel burned down* (intransitivo) (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999).

Como puede apreciarse en los primeros dos ejemplos, estos verbos son transitivos al verse completados por un argumento que funciona como objeto directo de la oración. Asimismo, también se clasifican como monotransitivos pues sólo un argumento completa la significación de esos verbos, sin tomar en cuenta al sujeto. Del mismo modo, los ejemplos 3 y 4 son también transitivos. A diferencia de los dos primeros, estos se catalogan como ditransitivos, pues se complementan por medio de un objeto directo y de uno indirecto. Los ejemplos 5 y 6 se clasifican como intransitivos por carecer de argumento alguno que actúe como objeto directo de la oración; así, su significado se encuentra completo de esa manera. Finalmente, el *phrasal verb* del ejemplo 7 entra en la categoría de *verbos ergativos*, al ser transitivo en un determinado contexto e intransitivo en otro; todo ello sin alterar su significado. A pesar de lo anterior, también existen *phrasal verbs* con un significado distinto en función de su *transitividad* o *intransitividad*, por ejemplo:

8. *She's got to set off at five o'clock every morning* (intransitivo) / *Breaking in will set off the alarm* (transitivo).

En 8, se puede observar el mismo *phrasal verb* (*set off*) en dos oraciones diferentes. En la primera, el *phrasal verb* es intransitivo y significa 'comenzar un viaje'. Por otro lado, en la segunda, el *phrasal verb* es transitivo, clasificándose como monotransitivo también, y significa 'activar una alarma', la cual es una carga

semántica completamente diferente a la anterior, a pesar de tratarse del mismo *phrasal verb*.

Como ha podido observarse, la *transitividad* es una propiedad inherente a todos los verbos, incluso para los *phrasal verbs*. Se ha puesto especial atención en la descripción de esta categoría pues es clave para determinar la posición del objeto directo en los *phrasal verbs* de naturaleza transitiva. El posicionamiento del objeto directo es una característica denominada separabilidad y se describirá a continuación.

### G) Separabilidad

La *separabilidad*, como su nombre lo indica, consiste en la separación o disociación ocasional de la partícula con el verbo por el objeto directo de la oración (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999:428; Gardner y Davies, 2007:341; Darwin y Gray, 1999:69; Carter y McCarthy, 2006:433; Biber *et al.*, 2007:408 y Leech y Svartvik, 1994:264-5). Por tal motivo, esta es una característica exclusiva de los *phrasal verbs* transitivos. Se ilustrará lo siguiente por medio de algunos ejemplos.

En la siguiente tabla, se puede apreciar la posición posterior de la partícula con respecto al verbo y, del mismo modo, la posición posterior del objeto directo con respecto a la partícula. Esto sucede pues el verbo y la partícula se encuentran en íntima asociación sintáctica y no existe separación. Por lo tanto, el objeto directo puede ocupar una sola posición.

Sujeto	Verbo	Partícula	Objeto Directo
<b><i>Vicky</i></b>	<b><i>turned</i></b>	<b><i>down</i></b>	<b><i>my invitation</i></b>
<b><i>They</i></b>	<b><i>switched</i></b>	<b><i>off</i></b>	<b><i>their mobiles</i></b>

Sin embargo, en la siguiente tabla se puede observar todo lo contrario. El objeto directo se encuentra en posición anterior a la partícula, rompiendo la asociación sintáctica entre el verbo y la partícula. Por ende, la partícula termina por ocupar una posición posterior al objeto directo. A este fenómeno se le denomina separabilidad; en estos casos, el orden de las oraciones no trae consigo ningún cambio de significado, lo cual reafirma la naturaleza sintáctica de este fenómeno. Asimismo, según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:428), estos *phrasal verbs*, transitivos y separables, son la categoría más grande y productiva en la lengua inglesa.

Sujeto	Verbo	Objeto Directo	Partícula
<b>Vicky</b>	<b>turned</b>	<i>my invitation</i>	<b>down</b>
<b>They</b>	<b>switched</b>	<i>their mobiles</i>	<b>off</b>

Siempre y cuando el objeto directo de la oración sea un pronombre de objeto directo, la separación entre el verbo y la partícula será obligatoria. Por ejemplo:

Sujeto	Verbo	Objeto Directo	Partícula
<b>Vicky</b>	<b>turned</b>	<i>it</i>	<b>down</b>
<b>They</b>	<b>switched</b>	<i>them</i>	<b>off</b>

La separación del verbo y la partícula por un objeto directo obedece a un fenómeno de naturaleza pragmática denominado *estatus de la información*, el cual, debido a su carácter discursivo, se abordará brevemente en la tipología sintáctica de esta sección, pero se definirá en el último apartado de este capítulo.

Ahora bien, a diferencia de la separabilidad, también se puede dar cuenta del fenómeno inverso, es decir, la *inseparabilidad*, que consiste en la inexistencia de separación o disociación entre el verbo y la partícula. En la siguiente tabla, se aprecia la íntima asociación sintáctica entre el verbo y la partícula, de ahí que la

partícula se encuentre en inmediata posición posterior al verbo y que el objeto directo solo pueda ocupar la posición posterior a la partícula. Es importante señalar que la asociación sintáctica en estos casos es obligatoria, por lo que cualquier clase de disociación se considera agramatical.

Sujeto	Verbo	Partícula	Objeto
<i>Hellen</i>	<i>came</i>	<i>across</i>	<i>some old photos</i>
<i>I</i>	<i>bumped</i>	<i>into</i>	<i>Alice</i>

De manera alternativa, la inseparabilidad de estos *phrasal verbs* se atribuye a la supuesta naturaleza preposicional de la partícula. Basándose en las aseveraciones de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:428), Alexander (1998:156), Carter (2011:549), Leech y Svartvik (1994:265) y particularmente las de O'Dowd (1998:15), las preposiciones o partículas de naturaleza preposicional tienden a asociarse, no con el verbo como en los *phrasal verbs* separables, sino con un sustantivo o frase nominal, las cuales son consideradas como su 'objeto', formando así una frase preposicional.

Finalmente, existen algunos *phrasal verbs* cuya significación depende de su separabilidad, es decir, que su carga semántica variará en función de la posición de la partícula con respecto al objeto directo (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:429). Por ejemplo, el *phrasal verb* 'see through' puede significar 'brindar u obtener apoyo en circunstancias desfavorables' o 'develar la verdad detrás de una mentira'. Véanse los siguientes ejemplos:

- *All the gang will **see** that ordeal **through** together* (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:429).
- *He **saw** **through** her little game* (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:429).

En el primer ejemplo se observa la separación del verbo y la partícula, mientras que en el segundo no existe disociación alguna. Por tal motivo, se puede comprender un significado diferente para cada oración. Con el propósito de evitar caer en la ambigüedad, en estos ejemplos, la sintaxis de las oraciones llega a determinar la carga semántica del *phrasal verb* en cuestión (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:429)

Habiendo descrito las características generales de los *phrasal verbs*, y también las que los diferencian de otros verbos, se proseguirá por puntualizar su categorización sintáctica con la finalidad de ofrecer una visión más general acerca del *phrasal verb* a nivel sintáctico en la presente sección.

### 1.3.1.2 Categorización Sintáctica

La siguiente categorización obedece a la conceptualización sintáctica del *phrasal verb* formulada con anterioridad: una unidad verbal compuesta de un verbo morfológicamente variable y de una partícula morfológicamente invariable, los cuales operan en conjunto como un solo verbo y, por ende, obedecen patrones sintácticos específicos. Asimismo, esta clasificación estará basada en dos características sintácticas definitorias del *phrasal verb*, a saber, la transitividad y la separabilidad. Del mismo modo, la presente tipología se centrará en las descripciones previas de Alexander (1998), Biber *et al.* (2007), Carter y McCarthy (2006), Carter (2011) y Parrott (2010) sobre la naturaleza sintáctica del *phrasal verb*.

#### **Tipo 1:** Objeto Ausente (Verbo + Partícula) (Intransitivo e Inseparable)

Al no requerir un objeto directo para complementarse, el verbo es intransitivo; a causa de ello, no puede existir separación entre el verbo y la partícula.

Ejemplos de lo anterior son:

- *Suede boots have really **taken off** quite recently.*
- *Their laughter gradually **faded away** as I walked past.*
- *We **set out** for Bath on December, 10, 1967.*
- *Hopefully, the car will not **break down** on the motorway.*

Alexander (1998), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), Carter y McCarthy (2006), O'Dowd (1998), Biber *et al.* (2007) y Emonds (1972) en particular, aseveran que estas partículas tienen una naturaleza preposicional, pero al no gobernar un objeto en particular por formar parte de un *phrasal verb* de carácter intransitivo, se les considera como partículas intransitivas (Emonds, 1972). Por el contrario, a las partículas en los demás tipos de *phrasal verbs* se les puede denominar partículas transitivas, pues están en contacto con el objeto directo de la oración.

**Tipo 2:** Objeto Presente (Verbo + Partícula + Objeto Directo) (Transitivo e Inseparable)

A diferencia de la categoría anterior, este tipo de *phrasal verbs* requiere un objeto directo para complementarse. Sin embargo, no admite la separación entre el verbo y la partícula. De acuerdo con Alexander (1998), Carter (2011), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), Leech y Svartvik (1994) y O'Dowd (1998), la partícula es de naturaleza preposicional y, por ende, guarda una íntima relación sintáctica con la frase nominal subsecuente, y no con el verbo, como lo hacen otros *phrasal verbs*. Las oraciones que se muestran a continuación ejemplifican lo anterior:

- *Real Madrid has taken such a real pasting today that I doubt they **get over it**.*
- *A child-minder will be **looking after** her children tonight.*
- *Alice's promotion **calls for** a celebration.*
- *I **run into** Vicky yesterday evening!*

Cualquier clase de separación rompería la asociación sintáctica entre el verbo y la partícula, lo cual constituiría un ejemplo de agramaticalidad.

- *\*She has just ~~bumped Jackie into~~<sup>1</sup>. She has just **bumped into** Jackie.*

---

<sup>1</sup> Un asterisco antes de una oración indicará agramaticalidad o rareza sintáctica.

- \**She agreed to ~~look her friend's children~~ after. She agreed to look after her friend's children.*

**Tipo 3:** Objeto Presente (Verbo + Partícula + Objeto Directo / Verbo + Objeto Directo + Partícula) (Transitivo y Separable)

Al requerir un objeto directo para complementarse, los *phrasal verbs* pertenecientes a esta clase son transitivos y sí admiten la separación entre el verbo y la partícula por un objeto directo, la cual suele ser opcional. A pesar de ello, la posición del objeto directo es obligatoria en ciertas posiciones y bajo dos circunstancias claramente definidas. La primera se observa cuando el objeto directo es un pronombre de objeto directo (*me, you, her, them*); la segunda, cuando se trata de una frase nominal que actúa como objeto directo.

La posición de la partícula y el objeto directo dependerá de su grado de familiaridad discursiva en la oración con respecto a sus demás componentes, es decir, su *estatus de la información* (O'Dowd, 1998:88). Según este fenómeno, entre mayor sea su grado de familiaridad, o más "conocidos" sean sus referentes discursivos, presentará una mayor tendencia a ubicarse después del verbo. Por el contrario, entre menor sea su grado de familiaridad, o más "desconocido" sean sus referentes (al aportar información novedosa), tendrá una mayor predisposición a aparecer al final de la oración (Chen, 1986 y Bolinger, 1971).

Por tal motivo, al ser un elemento cuyos referentes son fáciles de identificar, el pronombre de objeto directo siempre se encontrará a la derecha del verbo. En cambio, como elemento con información relativamente novedosa, cuyos referentes no son fácilmente identificables, un objeto directo constituido por una frase nominal de considerable extensión se posicionará al final de la oración.

Este fenómeno se expresa por medio de la acentuación prosódica de los elementos con mayor familiaridad discursiva (Lambercht, 1994). Sin embargo, su asignación suele variar en función de las intenciones comunicativas del hablante. Las siguientes oraciones ejemplifican lo anterior<sup>2</sup>:

- *I'll **put** Pat 'up for the night O I'll **put up** 'Pat for the night.*
- ***Drink up** 'your milk O **Drink** your milk 'up.*
- *She **told** them 'off for breaking a window.*
- *The referee was forced to **put** 'it off.*
- *\*A cold shower might **wake up** her (agramatical y/o rara).*
- *We can **work out** 'the problem O We can **work** the problem 'out.*
- *She **turned down** 'my invitation O She **turned** my invitation 'down.*
- *\*She can't **put** that tedious meeting the boss has arranged two weeks in advance 'off (agramatical y/o rara).*
- *She can't **put off** this 'tedious meeting that the boss has arranged two weeks in advance.*

Los fenómenos ya descritos se abordarán con mayor profundidad en el último apartado de este capítulo. Finalmente, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:429) y Biber *et al.* (2007:404) destacan que esta es la categoría más grade y productiva de *phrasal verbs* entre las cuatro existentes.

Tipo 4: Objeto Presente (Verbo + Partícula + Preposición + Objeto Directo) (Transitivo e Inseparable) (Verbo + Objeto Directo + Partícula + Preposición+ Objeto Indirecto) (Transitivo y Separable)

---

<sup>2</sup> Se hizo uso de un apóstrofo para señalar el acento prosódico en los constituyentes de las oraciones.

A diferencia de los otros verbos, los *phrasal verbs* pertenecientes a esta categoría hacen uso de una preposición para complementarse y, normalmente, no admiten separación alguna. Por ejemplo:

- *I can't **put up with** the noise any longer.*
- *She's **looking forward to** the weekend.*
- *They have to **catch up on** an awful lot of work.*
- *Even though she was guilty, she **got away with** murder.*

A pesar de ello, existe un conjunto de *phrasal verbs* que permite la separación entre el verbo y la partícula por medio del objeto directo. Véanse los ejemplos a continuación:

- *Linda is forever **taking** her frustrations **out on** me.*
- *She won't **let you in on** her secrets.*
- *They **put** their success **down to** hard work.*
- *Vicky might **fix them up with** a place to stay.*
- *They have to **catch up on** an awful lot of work.*

Alexander (1998), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), Carter y McCarthy (2006) y Biber *et al.* (2007) señalan que el objeto directo de los *phrasal verbs* inseparables y el objeto indirecto de los separables se encuentran en una relación sintáctica tan estrecha con la frase nominal o el sustantivo subsecuente que llegan a considerarse como frases preposicionales.

Habiendo explicado la tipología sintáctica de *phrasal verbs*, se procederá a identificar las formas mediante las cuales se distingue la diferencia entre las preposiciones y las partículas adverbiales. Esto se hace con la finalidad de diferenciar entre los verbos seguidos de preposición (verbo + preposición) y los *phrasal verbs* (verbo + partícula) de carácter adverbial.

### 1.3.1.3 Pruebas Sintácticas

Como se mencionó al principio, y a pesar de la tipología descrita con anterioridad, existen un sinnúmero de confusiones a nivel sintáctico acerca de las diferencias entre los *phrasal verbs* y los *prepositional verbs* o verbos seguidos de preposición. Tales confusiones surgen a raíz de la función dual de la partícula, la cual tiende a actuar, bajo ciertos contornos sintácticos, con un carácter preposicional, específicamente cuando siguen los tipos 2 y 4, o como partícula, comportamiento observado en los tipos 1 y 3. Por tal motivo, como se afirmó en un principio, Bolinger (1971), Fraser (1976), O'Dowd (1998) y Darwin y Gray (1999) han tratado de distinguir las partículas (encontradas en *phrasal verbs*) de las preposiciones (empleadas en verbos seguidos de preposición o *prepositional verbs*) por medio de pruebas sintácticas. La propuesta precursora es la de Bolinger en *The Phrasal verb in English* (1971) y su principal propósito es distinguir entre *phrasal verbs* (compuestos por un verbo y una partícula) y verbos seguidos por una preposición. Las propuestas subsecuentes emplean esta última como marco de referencia, con sus respectivas modificaciones y restricciones. Como resultado, se describirá la propuesta de Bolinger (1971), compuesta por nueve pruebas claramente definidas a continuación.

1. **Reemplazo:** Como su nombre lo indica, esta prueba consiste en reemplazar al *phrasal verb* por un verbo con una carga semántica paralela. Por ejemplo:
  - *Ticket prices will not shoot up this year = Ticket prices will not increase this year.*
  - *He might well sum up the article = He might well summarise the article.*
  - *Nothing can't make up for the loss of a relative = Nothing can compensate for the loss of a relative.*

Sin embargo, no todos los *phrasal verbs* cuentan con un equivalente como los ejemplos anteriores. De manera similar, un verbo seguido de preposición como *refer to* se puede reemplazar con *consult* y pasar la prueba, pero *to* no es una partícula, sino una preposición (Darwin y Gray, 1999:71). Por estos

motivos, esta prueba resulta inapropiada para distinguir entre preposiciones y partículas y, por ende, entre verbos seguidos de preposición y *phrasal verbs*.

2. **Voz Pasiva:** Esta prueba se basa en el cambio de voz activa a pasiva del *phrasal verb* transitivo, puesto que su objeto directo permite efectuar tal cambio de voz.

- *My invitation was turned down this morning.*
- *The problem has not been sorted out yet.*
- *Vicky was fixed up with a place to stay.*

A pesar de ello, algunos de los *phrasal verbs* inseparables pertenecientes al tipo 2 no pasan la prueba al no presentar una tendencia a encontrarse en voz pasiva, como sucede con *run into*:

- *I run into Vicky yesterday evening.*
- *\*Vicky was run into yesterday evening.*

Asimismo, algunos verbos seguidos de preposición se pueden encontrar en voz pasiva (Darwin y Gray, 1999:71) y pasar la prueba:

- *I was referred to her book.*
- *Personal issues won't be dealt with here.*

Por tal motivo, esta prueba es poco confiable para distinguir entre verbos acompañados de preposición y *phrasal verbs*.

3. **Formación de Frases Nominales-Verbales:** Esta prueba se centra en la capacidad de los *phrasal verbs* transitivos y separables para formar frases nominales-verbales.

- *His bringing up of the facts* (Darwin y Gray, 1999:72).
- *Her looking up of the information* (O'Dowd, 1998:15).

A pesar de lo anterior, existen *phrasal verbs* que las forman de manera inaceptable (Darwin y Gray, 1999:72), en específico y más frecuentemente, los *phrasal verbs* transitivos e inseparables del tipo 2. Por tal motivo, esta

prueba resulta poco confiable para distinguir entre *phrasal verbs* y verbos seguidos de preposición.

- *\*The coming across of an old photograph* (Darwin y Gray, 1999:71).
- *\*His looking into the information* (O'Dowd, 1998:15).
- *\*The calling for celebration.*

4. **Posicionamiento de Objeto Directo:** Esta prueba consiste en colocar el objeto directo antes o después de la partícula en un *phrasal verb*. Según Darwin y Gray (1999:72). Esto sucede con la mayoría de los *phrasal verbs* transitivos separables y resulta muy útil para distinguir a los *phrasal verbs* de los verbos acompañados de una preposición.

- *She'll put John up for the night* o *She'll put up John for the night.*
- *The referee was forced to call the match off* o *The referee was forced to call off the match.*
- *She turned down my invitation* o *She turned my invitation down.*

Sin embargo, como asevera Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:429), los *phrasal verbs* transitivos e inseparables no pasan esta prueba a causa de su incapacidad para separarse.

- *\*I bumped Vicky into.*
- *\*She looks his children after.*

Inclusive, en algunas ocasiones, cualquier alteración en la posición del objeto directo produce una alteración en su significado.

- *All the gang will **see** that ordeal **through** together* (brindar apoyo en una situación difícil) (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:429).
- *He **saw through** her little game* (desvelar la verdad detrás de una mentira) (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:429).

A causa de lo anterior, se ve reducida la confiabilidad de esta prueba para distinguir verbos seguidos de preposición y partículas.

5. **Posicionamiento del Pronombre de Objeto Directo:** Esta prueba se basa en el posicionamiento, casi obligatorio, del pronombre de objeto directo antes de la partícula y después del verbo. Este fenómeno suele darse en *phrasal verbs* transitivos y separables, pertenecientes al tipo 3.

- *She told them off for breaking a window*
- *The referee was forced to put it of*
- *A cold shower will wake me up*

Al igual que la prueba anterior, los *phrasal verbs* transitivos e inseparables no pasan esta prueba al no poder separarse para admitir un pronombre de objeto directo. Del mismo modo, como afirma Bolinger (1971:40), los *phrasal verbs* con pronombres reflexivos o con múltiples objetos no siempre se colocan antes de la partícula.

- *\*Should we tie up ourselves?* (Darwin y Gray, 1999:72)
- *\*I let down myself and my family*

A pesar de ello, esta prueba es sumamente útil para distinguir entre *phrasal verbs* y verbos acompañados por una preposición pues los segundos no pasan esta prueba.

- *\*Look me at!*
- *\*They were walking the street down*

6. **Inserción de Adverbio:** Esta prueba se centra en la capacidad de un adverbio para ser introducido entre el verbo y la partícula o preposición, según sea el caso, y es efectivo para distinguir a los *phrasal verbs* de los verbos seguidos de preposición, pues los primeros no permiten la separación por un adverbio.

- *\*She has set accidentally off the alarm.*
- *\*They will take quickly up fencing.*
- *Vicky ran quickly up the hill.*
- *We sat slowly down.*

Por el contrario, Quirk *et al.* (1985:1152) identifican a los adverbios *right* y *straight* y los caracterizan como violaciones permisibles a esta prueba. Del mismo modo, Fraser (1976) hace lo propio con *all*.

- *They set right off for home* (Darwin y Gray, 1999:73)
- *You messed it all up* (Darwin y Gray, 1999:73)
- *I ran straight into an old friend while walking down the street.*

7. **Acentuación Prosódica:** Una de las características del *phrasal verb*, como se mencionó al principio, es la acentuación prosódica en la partícula. Este atributo resulta útil para distinguir entre *phrasal verbs* y verbos acompañados por una preposición: en los segundos las preposiciones no reciben este tipo de acentuación prosódica al no ser palabras de contenido semántico, sino palabras con una función sintáctica, mientras que en los primeros las partículas sí lo son (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, 1996:142-43).

- *A child-minder will be looking **after*** (/ʌkɪŋ 'ɑ:ftə/) *her children tonight.*
- *Her manners tend to put them **off*** (/pʊt ðəm 'ɒf/).
- *He ought to catch **up** on* (/kætʃ 'ʌp ɒn/) *an awful lot of work.*

No obstante, como precisa Bolinger (1971:45), la distribución del acento prosódico dependerá de la prominencia pragmática otorgada por el hablante a los elementos en una oración. Por consiguiente, se pueden encontrar oraciones como la siguiente:

- *It began to go **up*** (/gəʊ 'ʌp/) *when she wanted to go **down*** (/gəʊ 'daʊn/).
- *I said 'what are you looking up* (/ʌkɪŋ 'ʌp), *not what are you looking at* (/ʌkɪŋ 'æt/)' (Darwin y Gray, 1999:74, transcripción y negritas mías).

8. **Inserción y Ubicación de Frases Nominales:** Esta prueba guarda afinidad con la de movimiento de objeto directo y se basa en la capacidad de la partícula para preceder un sustantivo o una frase nominal sin tomarla como

su complemento u objeto (Bolinger, 1971:15). Tal frase se compone normalmente de un sustantivo acompañado de un artículo.

- *She hasn't been able to get over **the flu**.*
- *Vicky ran into **Linda** today.*
- *My birthday calls for **celebration**.*

En los ejemplos anteriores, la partícula se encuentra precedida por la frase nominal; por lo tanto, logran pasar la prueba y se consideran como *phrasal verbs*. Del mismo modo, la preposición en verbos como *insist on* y *approve of* puede ser precedida por una frase nominal y pasan la prueba, sin ser realmente *phrasal verbs* (Darwin y Gray, 1999:74).

- *She insisted on **a full refund**.*
- *The committee approved of **the plan**.*

Por tanto, esta prueba resulta ser parcialmente confiable para la distinción en cuestión. Sin embargo, dos pruebas similares en O'Dowd (1998) parecen resolver las deficiencias en esta.

9. **Registro en Listas.** Esta última prueba consiste en enlistar *phrasal verbs*; por tal motivo, no se considera una prueba en absoluto (Darwin y Gray, 1999:75). Para este método, observa el mismo Bolinger (1971:17), existen dos deficiencias. La primera es de carácter dialectal y se refiere a una diferencia lexical entre angloparlantes de diversas regiones del mundo. La segunda es de naturaleza diacrónica y consiste en la incapacidad de crear una lista actualizada de todos los *phrasal verbs* de uso común antes de que caigan en desuso (Darwin y Gray, 1999:74) pues, como se argumentó en un principio, el *phrasal verb* es una de las categorías léxicas más productivas en la lengua inglesa (Bolinger, 1971:XI).

Como se ha podido apreciar, la mayoría de estas pruebas, si no su totalidad, acusa deficiencias que obstaculizan la distinción entre partículas y preposiciones o, con propósitos más prácticos, entre verbos seguidos de preposición y *phrasal verbs*. Por

tal motivo, se han elaborado múltiples propuestas en los últimos años con el fin de subsanar estos defectos en las pruebas de Bolinger. La siguiente tabla, extraída de O'Dowd (1998), resume las pruebas y proporciona ejemplos útiles para su comprensión.

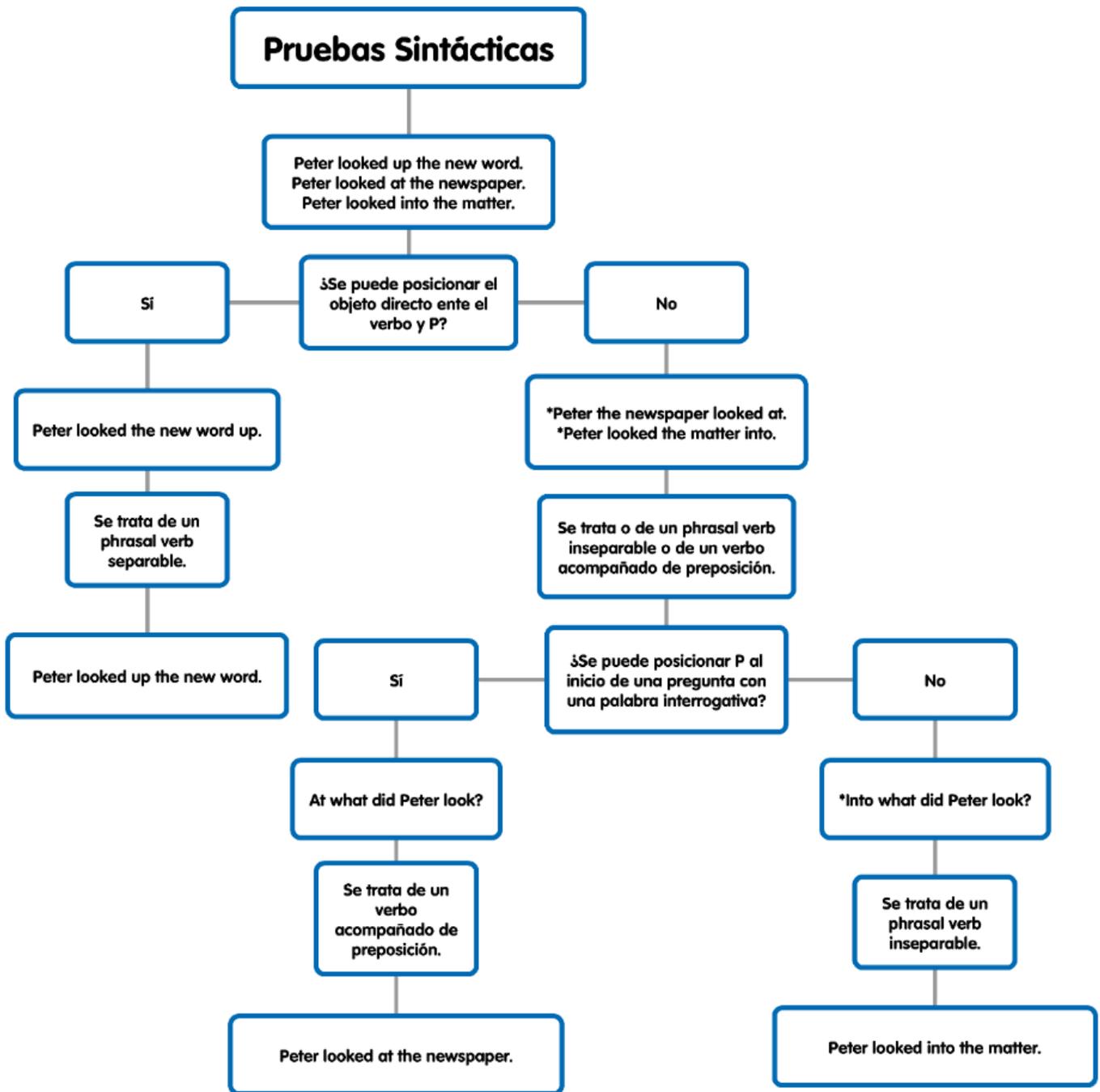
Prueba	Ejemplo
<b>Solo las construcciones verbales seguidas de preposición permiten:</b>	
Elisión Verbal en Presencia de Conjunción	<i>We turned off the road and onto the highway.</i> <i>*We turned off the light and on the stereo.</i>
Elisión Verbal en Ocasiones Subsecuentes	<i>He sped up, the street, and she, up the alleyway.</i> <i>*He sped up the process and she, up the distribution.</i>
Inserción de Adverbio	<i>We turned quickly off the road,</i> <i>*We turned quickly off the light.</i>
Posicionamiento Inicial de Partícula o Preposición	<i>Up the hill John ran.</i> <i>*Up a bill John ran.</i>
Elisión de Frase Nominal	<i>We turned off (the road).</i> <i>*We turned off (the light).</i>
<b>Solo las construcciones verbales seguidas de partícula permiten:</b>	
Cambio de Voz Activa a Pasiva	<i>The light was turned off.</i> <i>*The road was turned off.</i>
Sustitución Verbal	<i>The light was extinguished.</i> <i>(= The light was turned off)</i>
Inserción de Frase Nominal	<i>We turned the light off.</i> <i>*We turned the road off.</i>
Acentuación Prosódica de la Partícula o Preposición	<i>The button was sewed ON (particle).</i> <i>The dress was SEWED on (preposition).</i>
Formación de Frases Nominales	<i>His looking up of the information.</i> <i>*His looking into of the information.</i>

Tabla 1.1 Pruebas Sintácticas (Traducida de O'Dowd, 1998)

Sin embargo, la forma más efectiva para efectuar la distinción en cuestión parece ser una combinación, propuesta por Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:430), entre el posicionamiento de objeto directo (descrito por Boliger, 1971) y el posicionamiento inicial de partícula o preposición (descrito por O'Dowd, 1998). El siguiente esquema ilustra la manera en la cual estas pruebas operan de manera conjunta. Se emplearán los ejemplos proporcionados por Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:430)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Como lo hace la autora, se usará la letra P para referirse a partículas o a preposiciones.



Esquema 1.1 Pruebas Sintácticas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999)

La combinación de estas dos pruebas resulta la más efectiva para distinguir entre verbos seguidos de preposición y *phrasal verbs* a nivel sintáctico. A pesar de ello, tal combinación no está exenta de ciertas deficiencias. Considérese los siguientes ejemplos:

- A. *I will put up Vicky for the night.*
- B. *Everybody put up their hands.*
- C. *They did not put up much of a fight.*

Se observa que C no pasa la prueba de posicionamiento de objeto directo pues se trata de un *phrasal verb* inseparable. Ocurre lo contrario con A, lo que indica que es un *phrasal verb* separable, al igual que B, el cual no debió haberla pasado por ser un verbo acompañado de preposición. Esto podría deberse a la naturaleza dual del elemento final pues puede comportarse como partícula adverbial o como preposición en diferentes contextos (O'Dowd, 1998:17). Como resultado, B podría pasar la prueba de sustitución verbal (*put up* = *raise*), exclusiva de partículas, pero también podría pasar la prueba de elisión verbal en presencia de conjunción (*She put up her hand and down the exam*), exclusiva de las preposiciones.

Como se ha observado, es extremadamente complejo distinguir a las partículas de las preposiciones y, por ende, categorizarlas en tipologías concretas. Según O'Dowd (1998), esta complejidad radica en la evolución de los roles sintácticos de "P", término bajo el cual unifica las preposiciones y las partículas, pues algunas tienen un comportamiento más parecido al de las preposiciones mientras que el de otras se asemeja más al de las partículas (O'Dowd, 1998:17). Sin embargo, ciertas "P" tienden a especializarse en uno u otro rol sintáctico. Por consiguiente, se les debe concebir como miembros ubicados a lo largo de un *continuum*, en cuyos extremos encontramos algunas especializadas como preposiciones o como partículas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:431). El siguiente esquema, de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), ilustra las aseveraciones anteriores.

Empleadas más como preposiciones

Empleadas más como partículas

---

<i>with, of, for, from</i>	<i>to, in, on, about, by</i>	<i>through, around, over, off, across, along</i>	<i>up, out, down, away, back</i>
----------------------------	------------------------------	--	--------------------------------------

**Esquema 1.2 *Continuum* de Roles Sintácticos de Preposiciones y Partículas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999)**

La evolución descrita anteriormente, según O'Dowd (1998:23), surge de un concepto prototípico denominado *adprep* (Bolinger, 1971), que consiste en un elemento que actúa como preposición en ciertas situaciones y como partícula en otras. Bolinger lo define de la siguiente manera: “*Adpreps are portmanteau words, fusions of elements that are syntactically distinct but **semantically identical***” (1971:31, negritas mías). Por esta razón, no se debe de entender al *phrasal verb* desde una perspectiva sintáctica, pues la semántica es necesaria para comprenderlos de manera integral.

A manera de conclusión sobre esta sección, se sugiere que las múltiples pruebas sintácticas aquí presentadas son inadecuadas para distinguir entre *phrasal verbs* y verbos seguidos de preposición, y para definir sintácticamente al *phrasal verb*. En consecuencia, cualquier distinción categórica deberá tomarse con cautela pues los hechos aquí descritos parecen sugerir la existencia de una tipología flexible, la cual debe incluir factores semánticos y pragmáticos cruciales, como afirma O'Dowd (1998), para llegar a una definición integral del *phrasal verb*. Por tal motivo, se proporcionará una perspectiva semántica del *phrasal verb*.

### **1.3.2 *Phrasal verbs*: Una Perspectiva Semántica**

Desde una perspectiva semántica, los *phrasal verbs* se definen como unidades verbales compuestas por un verbo y una partícula, de naturaleza ambivalente en

varios casos (pues actúa como preposición en algunos casos y como partícula en otros), acompañada algunas veces de preposición. A pesar de estar formado por más de un elemento, el *phrasal verb* opera semánticamente como cualquier otro verbo (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:426) y, por lo tanto, tiende a producir una carga semántica concreta, hasta cierto grado, diferente de la suma de cada elemento de manera individual pero con una contribución semántica significativa y necesaria por parte de cada uno (Alexander, 1998:154; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:431; Dempsey, *et al.* (2007); Side, 1990:146; Parrott, 2010:140; Amira, 2014:9; Carter, 2011:547; Carter y McCarthy, 2006:429, Quirk *et al.*, 1985:1152; Leech y Svavik, 1994:273; Darwin y Gray, 1999:68 y Biber *et al.*, 2007:403). La productividad del *phrasal verb* no solo es de carácter léxico, como asevera Bolinger (1971:XI), sino también semántico pues Gardner y Davies (2007:353) han identificado 559 significados potenciales para los 100 *phrasal verbs* más frecuentes en el BNC, esto significa, 5.59 significados para cada uno, es decir, el 50.4% de *phrasal verbs* cuantificados en el *megacorpus*. A nivel semántico, dos son las características más relevantes del *phrasal verb*: la productividad semántica y la *composicionalidad*. Por tanto, se describirán en la siguiente sección.

### 1.3.2.1 Características Semánticas Generales

#### **A) Productividad Semántica: Polisemia en el *Phrasal verb***

Como es bien sabido, el *phrasal verb* es una categoría léxica altamente productiva en la lengua inglesa (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999) y Bolinger la define como “*an outpouring of lexical creativeness that surpasses anything else in our [English] language*” (1971:XI). Gardner y Davies (2007) identificaron 12508 expresiones como *phrasal verbs*, los cuales representan la totalidad de los encontrados en el BNC. Por ende, se podrá encontrar uno por cada 192 palabras o, aproximadamente, dos por cada página con 300 palabras. A su vez, esto significa que un poco más del 50% de *phrasal verbs* en ese *corpus* está constituido por un conjunto de 100 *phrasal verbs*, de los cuales *go on* es el más frecuente. De manera

similar, Biber *et al.* (2007) identifica 5900 *phrasal verbs* por cada millón de palabras en el *Longman Spoken and Written English Corpus (LSWE Corpus)* y cuantifica su frecuencia en cuatro géneros: conversacional, de ficción, periodístico y académico. De los cuatro, el género de ficción presentó una mayor frecuencia mientras el académico mostró la menor de los cuatro géneros (2007:409).

A pesar de ello, la productividad del *phrasal verb* es principalmente semántica. Con la ayuda de WordNet, un software sensible a las diferencias de significado en una misma expresión, Gardner y Davies (2007) fueron capaces de identificar 559 posibles significados para los 100 *phrasal verbs* más frecuentes, es decir, un promedio de 5.6 significados por cada uno de ellos (2007:353). En su análisis estadístico, el *phrasal verb break up* cuenta con 19 sentidos diferentes, mientras *go on*, el *phrasal verb* más común, presenta solo cinco. Finalmente, en su análisis estadístico de la literatura americana de hace dos siglos, Pelli (1976) categoriza los *phrasal verbs* en cuatro grupos según su función semántica, y logra observar que un 68.2% del total tienen un carácter literal, mientras tan sólo un 6% es de carácter idiomático. Como se ha podido apreciar, la productividad sintáctica y semántica del *phrasal verb* es muy alta y, a causa de la última, la dificultad para interpretarlo es mucho mayor.

## **B) Composicionalidad Semántica**

El término *composicionalidad* se refiere a la constitución del significado de una expresión a partir de la carga semántica aportada por cada uno de sus componentes sintácticos. Este concepto cobró gran fuerza, al igual que el interés en unidades verbales compuestas como el *phrasal verb*, en la última cuarta parte del siglo XX; aún en nuestros días goza de considerable relevancia. En consecuencia, es en 1976 cuando Frege formula lo que se considera como el concepto precursor de *composicionalidad*: por medio de un pequeño conjunto de unidades lingüísticas, podemos expresar un sinnúmero de significados, lo cual sería imposible si no

fuéramos capaces de distinguir *partes de esos significados en partes de las oraciones*; por lo tanto, la estructura oracional refleja la estructura semántica (1976:55, cursivas mías). En esta definición se observa la constitución del significado en función de las *unidades oracionales*, noción fundamental en la conceptualización de la *composicionalidad semántica*.

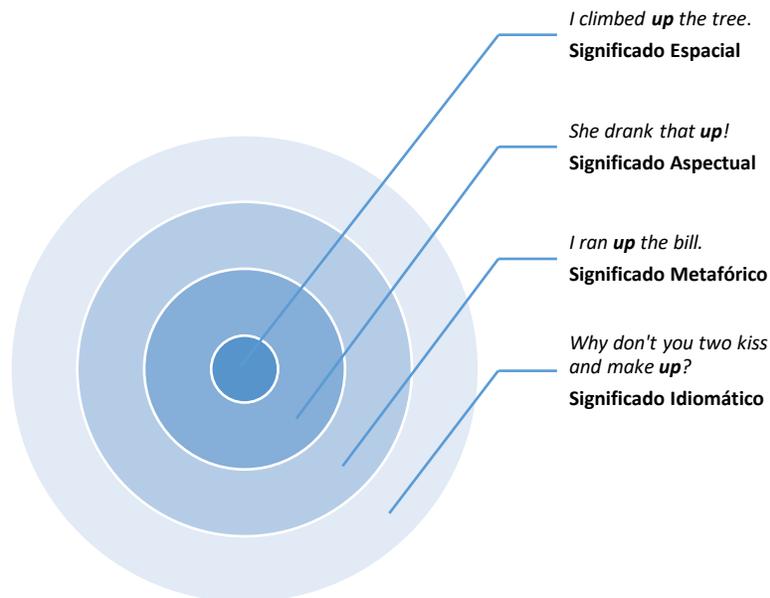
Actualmente, Werning define este fenómeno a través de dos principios fundamentales. En el primero, se explica que: “*The meaning of a complex term is a syntax-dependent function of the meaning of its syntactic parts.*” (2012:634). No obstante, esta noción parece omitir la relación entre los constituyentes y el significado general de una expresión. Lo anterior se captura en el siguiente principio, explicado por Werning como sigue: “*There is a semantic part-whole relation on the set of meanings such that for every two terms, if one is a syntactic part of the other, then the meaning of the former is a semantic part of the meaning of the latter*” (2012:634).

Sin embargo, el significado de una expresión no siempre puede comprenderse a partir de las cargas semánticas de sus componentes, es decir, la suma de sus partes en ocasiones no refleja el todo. Esta peculiaridad se denomina ausencia de *composicionalidad (non-compositionality)* y es un atributo de los *phrasal verbs*, especialmente aquellos con un sentido más metafórico (Darwin y Gray, 1999:68; Side, 1990:144; O’Dowd, 1998:28; Parrott, 2010:144). Con respecto a esto, Celce-Murcia y Larsen-Freeman señalan lo siguiente: “... *many of them [phrasal verbs] are noncompositional or idiomatic –their meanings are different from what combining the meaning of the verb with the meaning of the particle would lead you to expect.*” (1999:431).

A pesar de ello, la ausencia de *composicionalidad* parece ser la excepción a la regla pues diversos semanticistas, entre ellos Langacker (1991), Lakoff (1987) y Lindner (1981), proponen modelos cognitivos para explicar este fenómeno, centrándose en

relaciones semánticas subyacentes sobre la partícula (O'Dowd, 1998:29 y Side, 1990:146). Tales modelos hacen uso de la teoría de prototipos, propuesta por Rosch (1975), y de análisis descomposicionales semánticos con la finalidad de generar una amplia variedad de significados para una partícula, valiéndose de diagramas gráficos y redes metafóricas, expresadas principalmente por categorías radiales (Saeed, 2009:37 y O'Dowd, 1998:180). Al combinar esos modelos cognitivos con el sistema de *Role and Reference Grammar* (Van Valin, 1993:5), el cual explica las múltiples formas mediante las cuales se pueden asociar los diferentes constituyentes de la oración, han sido sumamente eficaces para explicar la polisemia o multiplicidad de significados de las partículas de naturaleza adverbial y preposicional (O'Dowd, 1998:181) y, por ende, también de los *phrasal verbs*.

En el siguiente esquema se observan las categorías radiales de *up* y se ilustran con algunos ejemplos. Al centro del círculo se observa el sentido prototípico de la partícula. A partir de ahí, se muestran círculos concéntricos con extensiones de sentido que cada vez se alejan más del original. A pesar de ello, las partículas en los ejemplos aún guardan cierta relación con el sentido prototípico del centro.



**Esquema 1.3 Modelo Cognitivo de la Partícula Up a través de Categorías Radiales**

Como se ha podido observar, la contribución semántica de la partícula en un *phrasal verb* es variable. Por un lado, existen oraciones como *I climbed up the tree*, en las cuales la partícula tiene una fuerza semántica menor y el verbo concentra la mayor parte de la significación. Por otra parte, existen oraciones como *I ran up the bill*, en las cuales la partícula concentra la mayor parte de la fuerza semántica de la acción, por lo que el verbo presenta una menor parte de la significación. Estos tipos de contribución también han sido observados por Side, quien afirma al respecto lo siguiente: “... *the particle is integral to the meaning of the phrasal verb and in some cases carries more weight of meaning than the verb... The point is that in all phrasal verbs the particle carries some meaning. In many, it carries most of the meaning.*” (1990:146).

No obstante, existen oraciones como *Why don't you two kiss and make up?*, en las cuales la combinación entre el verbo y la partícula producen una carga semántica particular virtualmente imposible de comprender a partir de sus componentes, a casusa de un alto grado de opacidad semántica. Este grupo de *phrasal verbs* parece carecer de *composicionalidad semántica* y son la excepción señalada anteriormente, pues sólo un pequeño número de *phrasal verbs* son miembros de esta categoría. Evidencia de lo anterior es el análisis estadístico de 14,021 *phrasal verbs* llevado a cabo por Pelli (1976), quien observa que un 96% de ellos tienen un significado espacial o aspectual, mientras que el 6% era completamente idiomático. Ahora bien, modelos cognitivos similares a los mencionados más arriba, como el de Side (1990) y el de Rudzka-Ostyn (2003), se orientan a facilitar la comprensión del *phrasal verb* para aprendientes del inglés como lengua extranjera a través de explicaciones metafóricas, las cuales suelen ser pretenciosas y llegan a rozar con lo absurdo conforme aumenta su opacidad semántica.

Como se ha podido observar, la *composicionalidad semántica* es una característica distintiva de los *phrasal verbs* y resulta sumamente complejo discutir la presencia o ausencia de la *composicionalidad semántica* pues se trata de un fenómeno

perceptible en diversos grados. Resulta más apropiado referirse a los grados de *composicionalidad semántica* en unidades verbales compuestas, como los *phrasal verbs*, los cuales se encuentran dispersos a lo largo de un *continuum*, en cuyos extremos se encuentran *phrasal verbs* con un alto grado de transparencia o de opacidad semántica. Tomando esto en cuenta, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) proponen una clasificación de *phrasal verbs* basada en tres categorías: *phrasal verbs* de carácter literal, aspectual e idiomático. Estas categorías se describirán a continuación.

### 1.3.2.2 Categorización Semántica

La siguiente categorización obedece al concepto de carácter semántico del *phrasal verb* enunciado más arriba: una unidad verbal compuesta por un verbo y una partícula, acompañada algunas veces de preposición, la cual opera semánticamente como una entidad verbal y tiende a producir una carga semántica concreta, con diversos grados de contribución semántica por parte de cada uno de sus componentes. Por consiguiente, esta clasificación estará centrada en la *composicionalidad semántica* del *phrasal verb*. La presente categorización se basará en las explicaciones propuestas por Alexander (1998:154), Darwin y Gray (1999:68), Parrott (2010:144-5), O'Dowd (1998:27), Side (1990:146) y, en particular, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:432).

- ***Phrasal verbs* de Carácter Literal**

A esta categoría pertenecen unidades compuestas por un verbo y una partícula de naturaleza preposicional, la cual indica posición en el espacio. Expertos como Alexander (1998), Carter y McCarthy (2006), Leech y Svartvik (1994), Fraser (1976) y Biber *et al.* (2007) definen a la partícula en estas construcciones como una preposición y, por ello, no las consideran como *phrasal verbs* pues, según su definición de *phrasal verb*, estos últimos se componen por un verbo y una partícula de naturaleza adverbial.

Sin embargo, el segundo componente del *phrasal verb* puede operar como una partícula de carácter adverbial o preposicional. Este comportamiento, según Bolinger (1971), suele ser una cuestión de grado. Como resultado de ello, su función se encuentra distribuida en diversas secciones a lo largo de un *continuum*, por lo que solo puede distinguirse entre partículas más o menos especializadas, como las de naturaleza preposicional o adverbial.

Por tal motivo, no debería existir la distinción entre verbos seguidos de preposición y partícula, así como la de preposición y partícula, como sucede entre los términos ya aludidos, pues, en un *continuum de composicionalidad semántica*, los *phrasal verbs* en esta categoría cuentan con significados transparentes y grados de *composicionalidad* muy altos y se ubican en uno de sus extremos. La distinción entre preposición y partícula, así como sus repercusiones pragmáticas, se abordarán más adelante; sin embargo, resulta importante precisar que los miembros de esta categoría, a pesar de las definiciones de los estudiosos, deberán considerarse como *phrasal verbs*.

De manera similar, pero con un propósito diferente, Celce-Murcia y Larsen-Freeman consideran los miembros de esta categoría como *phrasal verbs*. Debido a lo anterior, explica: “... *for pedagogical purposes, we will classify them [literal phrasal verbs] as phrasal verbs because they function syntactically like verb-particle constructions*” (1999:432). Asimismo, **Jackendoff**, (1997) citado en Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:432), sugiere que los componentes de estas construcciones conservan su carga semántica intacta. Esto da como resultado una unidad verbal de carácter completamente composicional. Por ejemplo:

- *She decided to **sit down** and wait until the rain let up.*
- *They **climbed up** the stairs only to realise that he was gone.*
- *We heard them **coming in**.*
- *They **turned off** the road.*

- *I **put out** the rubbish this morning.*
- *He has just **limped across** the street.*
- *John **tiptoed over** the window.*

Como puede observarse en los ejemplos, los elementos más especializados, como las partículas *up* y *off* también pueden comportarse como preposiciones. Finalmente, según el análisis estadístico de Pelli (1976) sobre la frecuencia en la literatura americana de verbos acompañados por partículas, un total de 1500 combinaciones indican posición en el espacio, lo que expresa su carácter literal. Estos verbos representan el 68.2% de un total de 2199, lo cual sugiere que este tipo de *phrasal verbs* es muy frecuente.

- ***Phrasal verbs* de Carácter Aspectual**

Antes de explicar la relación entre partículas y su aparente función aspectual, resulta relevante proporcionar algunas distinciones y nociones fundamentales. En primer lugar, se debe distinguir entre *aspecto gramatical* y *aspecto léxico*.

El *aspecto gramatical* consiste en la información temporal y aspectual sobre el desarrollo de la acción, codificada por los auxiliares y las flexiones verbales a nivel morfológico (Kearns, 2011:156). Por ejemplo, el predicado *write an assignment* puede expresar un aspecto perfectivo con *have* y *written* en *I have written an assignment so far*, en el cual la acción comenzó y terminó en un punto desconocido del pasado; también puede expresar uno continuativo con *be* y *writing* en *I am writing an assignment now*, en el cual la acción sigue en progreso hasta el presente.

El *aspecto léxico*, por otra parte, consiste en la codificación de las propiedades temporales inherentes a los verbos y predicados: el dinamismo, la telicidad y la duración (Vendler, 1967:144; Van Valin y LaPolla, 1997:91-2 y Kearns, 2011:156). Se ha hecho referencia a este fenómeno a través de

diferentes denominaciones: aspecto situacional, clase aspectual, *aspecto léxico*, *state of affairs* y *Aktionsart(en)* (locución alemana que significa “modo de la acción”). Este último fue acuñado por Agrell en 1908 para denominar a los distintos comportamientos de una acción (Filip, 2011:1187). Del mismo modo, Ryle (2009) retoma el estudio de este fenómeno originalmente en 1949, pero no fue hasta 1967 que Vendler lo estudia, describe y clasifica a mayor profundidad, seguido, a su vez, por Kenny (1963). Sin embargo, los estudios de Vendler (1967) han tenido un impacto significativo en la lingüística moderna (Filip, 2011:1187). Por tal motivo, se describirá brevemente su clasificación de las clases aspectuales o *Aktionsart*.

Vendler (1967) explica que los verbos se clasifican en función de su dinamismo, duración y telicidad en cuatro categorías: estados (*states*), actividades (*activities*), cumplimientos (*accomplishments*) y realizaciones (*achievements*). En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos, tomados de Van Valin y LaPolla (1997:92), Kearns (2011:157-8) y Vendler (1967:144), pertenecientes a cada categoría:

<i>Aktionsarten</i>	Ejemplos
<b>Estados (States)</b>	<i>estar/ser + adjetivo (alto, sano), tener, amar, querer, conocer</i>
<b>Actividades (Activities)</b>	<i>correr, caminar, nadar, platicar, leer, empujar un carrito de supermercado</i>
<b>Cumplimientos (Accomplishments)</b>	<i>pintar una casa, crecer, derretir, congelar, comer una manzana</i>
<b>Realizaciones (Achievements)</b>	<i>darse cuenta de algo, descubrir, reconocer, encontrar, explotar, despertar</i>

Tabla 1.2 Ejemplos de Categorías *Aktionsart* (Adaptada y Traducida de Van Valin y LaPolla, 1997)

Ahora bien, el dinamismo se refiere a la presencia de un suceso o evento; por lo tanto, los estados carecen de esta cualidad mientras que el resto de

las categorías la poseen (Van Valin y LaPolla, 1997:93 y Kearns, 2011:157). La duración se define como la presencia de un lapso de tiempo durante el cual sucede un evento; por consiguiente, las realizaciones carecen de ese atributo pues constituyen el inicio de un cambio de estado, mientras que el resto de las categorías la presentan (Van Valin y LaPolla, 1997:93 y Kearns, 2011:157). Por último, la telicidad, del griego *telos*, consiste en la presencia de un punto final o culminación; por ende, sólo los cumplimientos y las realizaciones poseen esta cualidad pues su ejecución conlleva una culminación mientras que los estados y las actividades no implican ningún límite o barrera temporal (Van Valin y LaPolla, 1997:93 y Kearns, 2011:158). Las propiedades de las cuatro categorías de *Aktionsarten* se resumen en la siguiente tabla, adaptada de Kearns (2011:158):

<i>Aktionsarten</i>	Dinamismo	Duración	Telicidad
<b>Estados (<i>States</i>)</b>	-	+	-
<b>Actividades (<i>Activities</i>)</b>	+	+	-
<b>Cumplimientos (<i>Accomplishments</i>)</b>	+	+	+
<b>Realizaciones (<i>Achievements</i>)</b>	+	-	+

**Tabla 1.3 Categorías *Aktionsarten* en Función de sus Propiedades Temporales (Adaptada y Traducida de Van Valin y LaPolla, 1997)**

Con base en lo anterior, puede observarse que los estados no tienen culminación; por lo tanto, llevan tiempo, y presentan la ausencia de un evento, es decir, que no sucede nada (Kearns, 2011:157). De manera similar, las actividades no presentan un límite o culminación; no obstante, se nota la presencia de un evento, el cual tarda tiempo en suceder (Kearns, 2011:157).

A diferencia de las primeras dos clases, los cumplimientos sí presentan culminación: un evento se lleva a cabo y sucede en un lapso de tiempo determinado. Del mismo modo, las realizaciones presentan una culminación;

de tal modo que un evento se lleva a cabo. A pesar de ello, las realizaciones carecen de duración por ser el inicio de un nuevo estado (Kearns, 2011:158). Existen diversas pruebas para determinar la membresía de los verbos en inglés a una de las cuatro categorías de *Aktionsart*. Las más famosas consisten en la inserción de una frase adverbial como *in five minutes* o *for five minutes* para modificar la duración del suceso. Estas y algunas otras más son descritas a detalle por Van Valin y LaPolla (1997) y Kearns (2011).

Existe otra categoría de *Aktionsart* denominada *semelfactivos*; se caracterizan por ser eventos puntuales, instantáneos o carentes de duración que, al culminar, regresan a su situación o estado inicial (Talmy (2007) los denomina *full-cycle resettables*) y, por lo tanto, pueden ser susceptibles a constantes repeticiones (Kearns, 2011:158), como los verbos *toser*, *parpadear*, *destellar* y *gotear*. A diferencia de las realizaciones, los semelfactivos constituyen tanto el inicio como el final de un estado (Kearns, 2011:159). Dada su naturaleza, Kearns (2011:159) afirma que los semelfactivos son difíciles de categorizar en función de las tres propiedades descritas previamente. Finalmente, recuérdese que la membresía de un verbo o predicado en alguna de las categorías ya mencionadas dependerá del contexto que lo rodee y de la interpretación que se le dé. Por ejemplo, el verbo *correr* se considera una actividad, pero si va acompañado de un argumento como *cinco kilómetros*, este evento se transforma en cumplimiento.

Ahora bien, en esta categoría de *phrasal verbs*, la carga semántica de la partícula ya no indica posición en el espacio; de modo que su combinación con el verbo deja de ser transparente. En esta clasificación, la partícula modifica en diversos grados la clase aspectual o *Aktionsart* de los verbos a los cuales se asocian; por ello, se denominan partículas *Aktionsart* (O'Dowd, 1998). Los significados de estas partículas, según Bolinger (1971), Lindner

(1981) y Side (1990), suelen ser extensiones conceptuales de su significado prototípico (orientación direccional en el espacio). Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), O'Dowd (1998), Biber *et al.* (2007) y Darwin y Gray (1999) identifican esta función de las partículas. A continuación, se procede a describir el modo en que varía el *Aktionsart* de los verbos, en función de las diversas partículas a las cuales se adjuntan.

- **on y along:** estas partículas suelen asociarse con actividades y cumplimientos, extendiendo o enfatizando su duración (O'Dowd, 1998:121). Según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), *carry on*, *keep on*, *hurry along* y *come along* tienen esta función.  
*It has kept on raining since yesterday morning.*  
*Come along! It's getting really late!*
- **up, out y off:** esta clase de partículas se adjuntan a actividades y cumplimientos, y se centran en el inicio de un evento (Saeed, 2009:121). De acuerdo con Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), *take off*, *set out* y *start up* operan de esta manera.  
*The plane has just taken off.*  
*She has set out to run a marathon.*  
*He started up the car without any apparent reason.*
- **over:** esta partícula tiende a acompañar una actividad e implica una repetición constante del evento, es decir, tiene una interpretación iterativa (Saeed, 2009:121 y Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:433). *Phrasal verbs* como *do over*, *write over*, *think over* (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999), *mull over* y *go over* presentan esta función.  
*She needs to mull it over before taking a decision.*  
*I've gone over what I've done during all those years.*
- **away:** esta partícula siempre se encuentra acompañada por una actividad y supone la ejecución de un evento de manera despreocupada y descuidada (Celce-Murcia y Larsen-Freeman,

1999:432). Cumplen esta función verbos como *work away*, *sleep away*, *fritter away* (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999) y *blast away*.

*She fritters away all her earnings on clothes.*

*The rifle blasted away non-stop.*

- **around:** esta partícula se adjunta a actividades, resaltando su ausencia de telicidad (O'Dowd, 1998:121) y su progresión en el tiempo. En inglés británico, la partícula **about** funciona de la misma manera. *Phrasal verbs* como *horse around*, *goof around* y *mess around* operan de este modo.

*Children have been horsing around all day long.*

*I can't help messing about but I've got to get some work done.*

- **through:** esta partícula suele asociarse especialmente con actividades y supone el desarrollo de un evento de inicio a fin (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:432). Se destacan por su duración, de tal suerte que implican un punto final o culminación. Ejemplos de lo anterior son *phrasal verbs* como *sit through*, *run through* y *see through*.

*A sense of nostalgia runs through his writing.*

*I need to see this assignment through.*

- **up y out:** estas dos partículas contribuyen o refuerzan la telicidad de un evento en particular. Cuando se trata de una actividad, ésta se transforma en cumplimiento, ya que le imparten una culminación (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:432). *Phrasal verbs* como *eat up*, *wear out*, *burn up* y *burn out* presentan esta función.

*Eat it up!*

*The campfire burnt itself out.*

No obstante, cuando se trata de un cumplimiento, la culminación se vuelve explícita y se refuerza (O'Dowd, 1998:121). Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:433) observan esta manera de operar en

*phrasal verbs* como *clean up*, *wind up* y *fade out*. Asimismo, *wipe out* entra en esta categoría.

*Clean up this mess right now!*

*Global warming will eventually wipe out a great deal of wild life.*

Según Celce-Murcia y Larsen-Freeman, *up* y *out* también pueden contribuir duración a las realizaciones (1998:433). De acuerdo con estos autores, esta función se ve reflejada en *catch up* y *find out* (1998:433).

*She'll catch us up as soon as she makes a full recovery.*

*They found out he was a criminal.*

De acuerdo con el análisis estadístico mencionado más arriba, en un total de 367 combinaciones, la partícula funciona como marcador aspectual y representa el 16.6% de un total de 2199 combinaciones (Pelli, 1976). Este grupo de *phrasal verbs* es el segundo más frecuente de los tres. Finalmente, estas combinaciones tienden a formar unidades fraseológicas de orden fijo, es decir, solo ciertas partículas modifican la clase aspectual de determinados verbos (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:432 y O'Dowd, 1998:118). Por ejemplo, *wipe out* es aceptable, pero *wipe up* no lo es a pesar de que ambas partículas tienen la misma función aspectual.

- ***Phrasal verbs* de Carácter Idiomático**

Los *phrasal verbs* pertenecientes a este grupo se caracterizan por presentar un significado altamente opaco, carente de *composicionalidad semántica*, es decir, su carga sémica no se deriva de la suma de sus partes, como sucede en las categorías previas. Por tal motivo, su significado se considera sumamente metafórico. Esta perspectiva es claramente expresada por Side, quien afirma "*The meaning of idiomatic phrasal verbs does not appear to be the sum of the two (or three) parts*" (1990:144). Del mismo modo, esta opinión resuena en la siguiente aseveración de Celce-Murcia y Larsen-Freeman: "*It*

*seems difficult, if not impossible, to figure out the meaning of the verb by combining the separate meanings of its parts.*" (1998:433). Algunos investigadores como O'Dowd (1998), Wild (2010) Darwin y Gray (1999), Alexander (1998), Dempsey *et al.* (2007) y Biber *et al.* (2007) parecen concordar con esta asección. Lo anterior se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

*I can't put up with that noise any longer!*

*Don't take it out on me, Alice!*

*We both tried to make up for our mistakes.*

La ausencia de *composicionalidad* en este tipo de *phrasal verbs* ha generado especial interés en cuanto a dos aspectos: la relativa simplicidad con la cual el hablante nativo los comprende y crea y la dificultad significativa enfrentada por los aprendientes del inglés con respecto a su comprensión y producción.

Con respecto al primero, Stauffer en Celce-Murcia y Larsen-Freeman argumenta que "... *native speakers coin novel phrasal verbs and can understand phrasal verbs that they have never before encountered because they understand the underlying logic of the language...*" (1999:433). De manera similar, Darwin y Gray aseveran que "...*native speakers of English have an understanding, albeit unconscious, of the meaning and use of particles that allows them to create, almost at will, new phrasal verbs*" (1999:66). Estas suposiciones parecen reflejar argumentos relevantes de Side, quien explica:

*"New phrasal verbs are constantly being invented, especially in slang (e.g. boogie on down) and in scientific and technical areas (e.g. spin down a sample) and obviously they are not invented randomly. It is far more probable that whichever person or group or group of persons first coins the new*

*combination of a verb and particle does so by drawing on their own unconscious knowledge of how such combinations are used” (1990:146).*

Estas tres aseveraciones atribuyen la simplicidad ya mencionada a la competencia lingüística del hablante nativo, definida como el conocimiento subyacente del hablante oyente sobre la lengua (Chomsky, 2002a). Este conocimiento permite comprender y crear un conjunto infinito de oraciones mediante un conjunto finito de principios y parámetros adquiridos (Chomsky, 2002a).

En lo referente a la dificultad del aprendiente para comprender y producir *phrasal verbs*, se observa que se presenta de manera constante, no solo para los *phrasal verbs*, sino para las expresiones idiomáticas en general. Con referencia a lo anterior, Fillmore, Ray y O'Connor explican:

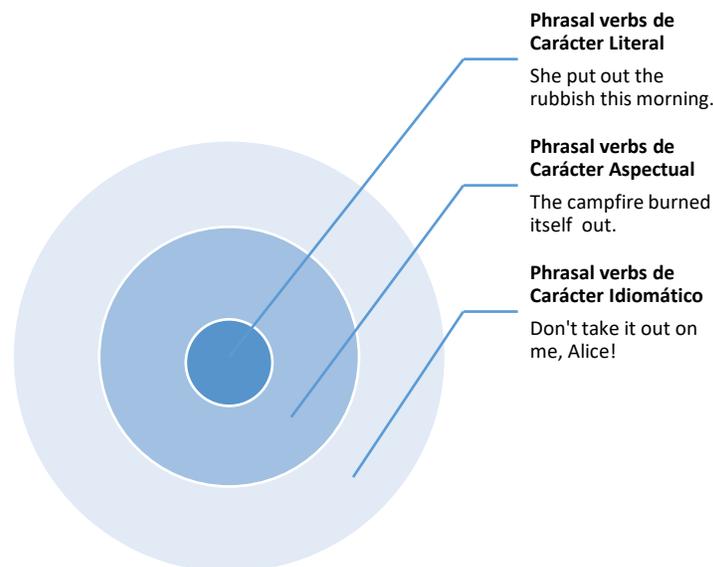
*“We think of a locution or manner of speaking as idiomatic if it is assigned an interpretation by the speech community but if somebody who merely knew the grammar and the vocabulary of the language could not, by virtue of that knowledge alone, know (i) how to say it, or (ii) what it means, or (iii) whether it is a conventional thing to say... [An idiomatic locution] is something a language user could fail to know while knowing everything else in the language.” (1988:504, corchetes míos).*

Es precisamente esta interpretación, cargada de sentido metafórico, la causante de múltiples dificultades para el aprendiente. Por un lado, no existe ningún elemento inherente a la expresión que dé indicios de su significado, en otras palabras, su carga semántica es arbitraria (Saussure, 2010). Por otra parte, la interpretación dependerá de una convención entre los miembros de la comunidad lingüística en particular (Saussure, 2010), a la cual se debe pertenecer para comprender el sentido. Por consiguiente, la comprensión y

producción de estas locuciones se vuelve un desafío sin precedentes, mas no imposible.

Finalmente, según el análisis estadístico ya referido, un total de tan solo 153 combinaciones son de carácter idiomático y representan el 6.9% de un total de 2199 (Pelli, 1976), lo cual sugiere que los *phrasal verbs* de carácter idiomático son muy poco frecuentes. Esto contradice lo que piensan los aprendientes, los profesores y los traductores de la lengua inglesa. Por tal motivo, las posibilidades de encontrar un *phrasal verb* de este tipo es mucho menor a la de encontrar uno de carácter literal o aspectual. A pesar de ello, las dificultades inherentes a los mismos no dejan de estar presentes.

A partir de la descripción de *composicionalidad* y la categorización de *phrasal verbs* en tres clases concretas, se puede concluir, como se argumentaba con anterioridad, que los *phrasal verbs* tienen un significado prototípico (posición en el espacio), a partir del cual se producen extensiones aspectuales e idiomáticas de carácter semántico (O'Dowd, 1998 y Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999). El siguiente esquema, basado en el anterior, ilustra esta categorización semántica por medio de ejemplos proporcionados en cada tipo.



Esquema 1.4 Categorización de *Phrasal verbs* en función de su Composicionalidad Semántica

Ahora bien, resulta más apropiado concebir a las categorías semánticas de *phrasal verbs* con una posición determinada a lo largo de un *continuum* de composicionalidad, pues su carácter polisémico les otorga cierto grado de flexibilidad, el cual impide tratarlos como miembros de una categoría fija. Por consiguiente, los *phrasal verbs* de carácter literal se encuentran en el extremo más transparente del *continuum*, con un índice de *composicionalidad* muy alto (+99% de *composicionalidad*). Los de carácter aspectual presentarán una tendencia a ubicarse en la parte media del *continuum*, con un índice de *composicionalidad* considerable (+50% de *composicionalidad*). Por último, los de carácter idiomático se hallarán en el extremo más opaco del *continuum*, con un índice de *composicionalidad* pobre o nulo (+1% de *composicionalidad*).

**Transparencia Semántica**

**Opacidad Semántica**



**Phrasal Verbs de  
Carácter Literal**

*hand in stand up*

**Phrasal Verbs de  
Carácter Aspectual**

*drink up carry on*

**Phrasal Verbs de  
Carácter Idiomático**

*put up with make up for*

**Esquema 1.5 Continuum de Composicionalidad Semántica en *Phrasal verbs***

Como se ha podido apreciar, tanto las categorías sintácticas como las semánticas no siempre logran distinguir con fidelidad las combinaciones de verbos acompañados por una partícula de naturaleza adverbial o composicional. Esto se debe a dos motivos. En primer lugar, la *transitividad* en el *phrasal verb* y posición de sus componentes (partícula, preposición, objeto directo y objeto indirecto) obedece a factores de carácter discursivo. Más aún, las pruebas sintácticas descritas al principio no suelen ser confiables para distinguir entre partículas preposicionales y adverbiales, dado que no operan de manera sistemática. En segundo lugar, los límites entre cada una de las categorías semánticas no siempre

es claro. Por esta razón, un mismo *phrasal verb* puede pertenecer a más de una categoría. Por lo antes dicho, no se debe hacer distinción alguna entre las combinaciones de verbos asociados a una partícula de naturaleza preposicional o adverbial o, como las señala la literatura especializada, entre *prepositional verbs* y *phrasal verbs*. Como lo asevera Bolinger, ser o no ser *phrasal verb* es solamente una cuestión de grado (1971:6).

Con la finalidad de ofrecer una visión integral del *phrasal verb*, a continuación se describirán aspectos pertenecientes a su perspectiva pragmática, apartado que constituye la última sección de este capítulo.

### **1.3.3 *Phrasal verbs*: Una Perspectiva Pragmática**

En este último apartado se describirán algunos elementos relevantes al nivel discursivo del *phrasal verb*: las repercusiones discursivas sobre el *phrasal verb* a nivel sintáctico y semántico, la separabilidad de la partícula en *phrasal verbs* de carácter transitivo y su registro y frecuencia en los últimos 20 años, con base en análisis de corpora realizados en los últimos años, principalmente por Gardner y Davies (2007) y Biber *et al.* (2007).

#### *1.3.3.1 Repercusiones Discursivas a Nivel Sintáctico y Semántico*

La función prototípica de las partículas, ya sean de naturaleza preposicional o adverbial, es la orientación espacial, la cual presenta dos sub-funciones: unir y situar o predicar (O'Dowd, 1998:175). Las preposiciones tienen una gran tendencia a unir un objeto en movimiento (*trajector*) con un punto de referencia (*landmark*), mientras que las partículas presentan una fuerte tendencia a predicar un cambio en el estado de los objetos en movimiento, y normalmente eliminan el punto de referencia (Lindner, 1981:195). Debido a lo anterior, las partículas de naturaleza preposicional se ligan con una frase nominal; y las de naturaleza adverbial, al verbo. Según O'Dowd (1998:178), todas las partículas de naturaleza preposicional y adverbial

desempeñaban ambas funciones, pero, con el paso del tiempo, se especializaron en alguna de las dos.

Se ejemplificará lo anterior haciendo uso de los ejemplos en O'Dowd (1998). En *I ran up the hill*, *up* se une con *the hill*, orientando a *I* hacia una dirección concreta. Por tanto, *up* tiene una función más preposicional y se encuentra ligada con la frase nominal siguiente. En *I ran up the bill*, *up* predica un cambio de estado sobre *the bill*, un incremento en relación con su estatus previo, mientras que el punto de referencia (*landmark*) se elide; a pesar de ello, se infiere su presencia (la cantidad total a pagar). Por consiguiente, en este ejemplo *up* tiene una función más adverbial y se encuentra asociado con el verbo precedente. En ambos ejemplos, *up* puede concentrar las dos sub-funciones anteriores dependiendo de los elementos contextuales por los cuales esté rodeado; a esta clase de elementos Bolinger (1971) los denomina *adpreps*.

Asimismo, el contenido discursivo cercano a un *phrasal verb* tiene un papel importante pues llega a determinar su significado a diversos grados. Por ejemplo, en la oración *She swept the crumbs off the floor* (Barrió las migajas del piso o Limpió el piso barriendo las migajas) *sweep off* tiene un significado altamente transparente. Sin embargo, en la oración *She sweeps me off my feet* (Me trae cacheteando las banquetas), el mismo *phrasal verb* posee una carga semántica sumamente opaca, imposible de comprenderse a partir de sus componentes. En este último caso, el hablante nativo del inglés no tendrá ninguna duda de que estoy muy enamorado, pero el hablante del inglés como lengua extranjera necesitará auxiliarse de elementos contextuales de orden pragmático para comprender el significado real de la expresión.

Recapitulando, los elementos discursivos ejercen una enorme influencia sobre la función sintáctica de las partículas en un mismo *phrasal verb* y sobre su acepción bajo determinadas circunstancias. Debido a esto, tanto la tipología sintáctica de los

*phrasal verbs* como su categorización semántica se ven supeditadas a los elementos pragmáticos adyacentes dentro de la oración. Por tal motivo, el aprendiente y el traductor novel de la lengua inglesa deberán prestar especial atención a estos componentes, para comprender, producir y trasladar *phrasal verbs* de manera adecuada.

### 1.3.3.2 Separabilidad de la Partícula en *Phrasal verbs*

Fenómenos denominados *Principio Revisado de la Dominancia* (Erteschik-Shir, 1979), *Estatus de la información* (Givón, 1983 y Chen, 1986), *Foco Pragmático* (Lambrecht, 1994) y *Foco Semántico* (Bolinger, 1971) hacen referencia, como se mencionó en el primer apartado, al grado de familiaridad discursiva de estos constituyentes en la oración (O'Dowd, 1998:88-9). Este fenómeno resulta ser muy relevante para determinar la presencia o ausencia de separabilidad entre un verbo y su partícula en los *phrasal verbs*.

Como se había descrito en el primer apartado, en ocasiones, la separabilidad consiste en la disociación entre el verbo y la partícula por el objeto directo de la oración. Este fenómeno obedece, según Chen (1986:93), Bolinger (1971:66), Lambrecht (1994:207) y O'Dowd (1998:88-89), al grado de familiaridad discursiva de estos dos últimos constituyentes en la oración, es decir, al *estatus de la información*.

De acuerdo con este principio, entre mayor sea el grado de familiaridad de los elementos en cuestión, mayores serán las posibilidades de colocarse a la derecha del verbo, pues presentará una mayor condición temática (Saeed, 2009:228), es decir, contendrá información poco novedosa y contextualmente predecible, sin una prominencia pragmática notable. Por ejemplo:

- *She handed **her report** in.*
- *John cheered **his friend** up.*

En la primera oración, el grado de familiaridad de *her report* es muy alto por ser contextualmente predecible, ya que *her* indica posesión de *She*. Lo mismo sucede con la segunda oración, en la cual *his friend* es discursivamente predecible pues *his* indica posesión con respecto a *John*.

Sin embargo, entre menor sea el grado de familiaridad de la partícula o el objeto directo, mayores serán las posibilidades de colocársele en posición final, pues tendrá una mayor condición remática (Saeed, 2009:228), es decir, poseerá información novedosa, discursivamente impredecible y pragmáticamente prominente.

- *I always fail to figure out **what women think**.*
- *He decided to turn off **the TV**.*

En la primera oración, el grado de familiaridad de *what women think* es muy bajo, pues presenta información discursivamente impredecible. Del mismo modo, en la segunda oración, *the TV* es información novedosa ya que ningún otro componente de la oración predice a este elemento.

Como resultado de lo anterior, los referentes de los pronombres de objeto directo se pueden identificar con facilidad al presentar un grado de familiaridad mayor y, por ende, se posicionan después del verbo.

- *That story was not real, he just made **it** up!*
- *Alice has lesson tomorrow so I've got to drop **her** off at school.*

En estos ejemplos, la prominencia pragmática de los pronombres *it* y *her* está prácticamente ausente, pues ambos codifican información discursivamente predecible sobre elementos contextuales presentes en la oración a causa de una relación anafórica. Por lo tanto, se infiere que *it* se refiere a *story* y *her* a *Alice*.

Por otro lado, los referentes de frases nominales que operan como objetos directos, las cuales pueden ser muy largas en ciertas ocasiones, son difícilmente identificables pues son pragmáticamente prominentes y, por lo tanto, se ubican al final de la oración.

- *Vicky decided to take up **her tacky, ancient, close-fitting, Fair Isle miniskirt**.*
- \* *Vicky decided to take **her tacky, ancient, close-fitting, Fair Isle miniskirt** up.*

En el primer ejemplo, una frase nominal con múltiples componentes actúa como objeto directo; debido a ello, presenta referentes contextualmente impredecibles. Por tanto, ocupa la posición final de la oración y es pragmáticamente prominente. En el último ejemplo, el objeto directo en cuestión se posiciona a la derecha del verbo, pero rompe la unidad semántica y sintáctica entre el verbo y la partícula, además de que dificulta procesar toda la información (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:435).

Este mismo fenómeno rige el orden de los constituyentes de la oración ante la presencia de un objeto directo y de uno indirecto. Si el objeto indirecto (OI) goza de un menor grado de familiaridad, se colocará al final de la oración, por ser pragmáticamente prominente. No obstante, el objeto directo (OD) podrá ocupar dos posiciones de acuerdo con su grado de familiaridad: sí este es menor, se podrá encontrar antes del objeto indirecto y después de la partícula (P) pero sí es mayor, se ubicará entre el verbo (V) y la partícula (P) (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:435). Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior:

- *Helen gave back **her keys** to **the landlady**.*  
S      V      P      OD              OI
- *Helen gave **her keys** back to **the landlady**.*  
S      V      OD      P              OI

Si el objeto directo (OD) presenta un menor grado de familiaridad, lo cual es menos probable cuando el objeto directo (OD) comienza con un adjetivo posesivo seguido de un sustantivo, se le encontrará al final de la oración. Esto indica prominencia pragmática. Por consiguiente, el objeto indirecto (OI) se colocará entre el verbo (V) y la partícula (P). Por ejemplo

- *Helen gave **the landlady** back **the keys she had lent her.***

S      V              OI              P                      OD

Sin embargo, resultaría menos probable colocar al objeto indirecto (OI) después de la partícula y antes del objeto directo (OD) pues eso implicaría que ambos objetos tienen referentes discursivamente impredecibles y una misma prominencia pragmática, lo cual no es así ya que *her* refiere a *Helen*.

- *\*Helen gave back **the landlady her keys.***

S      V      P              OI              OD

Según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:436), el objeto indirecto se puede ubicar antes del objeto directo solo si ambos se encuentran detrás de la partícula, la cual se ubicará en posición final. En este caso, la direccionalidad de la partícula es información novedosa, discursivamente impredecible, con respecto a los demás componentes de la oración, y es pragmáticamente prominente.

- *\*Helen gave **the landlady her keys back.***

S      V              OI              OD              P

De cualquier modo, como afirman los mismos autores (1998:435) la separación del verbo y su partícula por ambos objetos dificulta el procesamiento del sentido y rompe la unidad sintáctica, y sobre todo, semántica, entre ambos.

Finalmente, el *estatus de la información* se expresa mediante la acentuación prosódica de la partícula o del objeto directo y es directamente proporcional a su familiaridad discursiva. En palabras de Lambrecht (1994:251), el acento prosódico primario del inglés siempre se asignará a elementos pragmáticamente prominentes. Estos componentes, dada su condición remática, presentarán una tendencia a encontrarse en posición final dentro de la oración. Como resultado, elementos como partículas y objetos directos, que usualmente se sitúan al final de la oración, poseerán acentuación prosódica primaria o secundaria (O'Dowd, 1998:95).

A pesar de ello, como se mencionó el primer apartado, los hablantes pueden asignar el acento prosódico en las oraciones según la prominencia pragmática de sus constituyentes y, por tanto, según Bolinger (1971:45), su asignación es variable en función de la intención comunicativa del hablante. Las siguientes oraciones ejemplifican lo anterior:

- *She gave him back **the 'pen.***
- *She gave the pen back to **'him.***

En la primera oración, *the pen* presenta la prominencia pragmática de la oración y, por ende, concentra la acentuación prosódica primaria. Sin embargo, en la segunda oración, *him* presenta la prominencia pragmática y, como resultado, concentra la acentuación prosódica primaria. Según O'Dowd (1998:95), las preposiciones no tienden a recibir acentuación primaria ni secundaria, a diferencia de los objetos directos o puntos de referencia (*landmarks*) y las partículas. Esto se observa en el segundo ejemplo, en el cual el acento prosódico recae en el pronombre del objeto directo, no en la preposición.

### 1.3.3.3 Registro y Frecuencia del Phrasal verb

El término registro se refiere a la propiedad de las formas de expresión en el discurso. Existen dos dimensiones mediante las cuales se define este concepto: el grado de formalidad y el grado de oralidad. Por tal motivo, existen cuatro categorías

de discurso: oral, escrito, formal e informal. En la lengua inglesa, el *phrasal verb* distingue efectivamente entre estos cuatro ámbitos, es decir, su presencia o ausencia puede determinar el registro de un texto de cualquier índole (Dempsey *et al.*, 2007:217). Expertos como Carter y McCarthy (2006:436), Parrott (2010:145), Side (1990:145), Alexander (1998:153), Carter (2011:547-8), Leech y Svartvik (1994:246) Wild (2010:162) y Biber *et al.* (2007:415) concuerdan con lo anterior.

Por lo tanto, se les conoce a los *phrasal verbs* por ser muy comunes en contextos informales, sin embargo, no se encuentran ausentes del todo en registros más formales (Wild, 2010:2). Por ejemplo, el *phrasal verb come on* es altamente productivo en registros informales de carácter conversacional (Biber *et al.*, 2007:411) pero *set out* es un *phrasal verb* característico de registros formales de carácter académico (Wild, 2010:2). En ciertas ocasiones, algunos *phrasal verbs* tienen contrapartes verbales provenientes del latín (Wild, 2010:97). Por ejemplo, el *phrasal verb put off* puede ser más común en un registro informal, mientras su contraparte latina *postpone* puede ser más productivo en un registro informal. No obstante, no todos los *phrasal verbs* tienen un equivalente proveniente del latín y, como afirman Wild (2010:2) y Parrott (2010:146), pueden usarse en contextos de mayor formalidad y menor oralidad. Un ejemplo muy interesante se encuentra en Darwin y Gray, quienes explican lo siguiente:

...although phrasal verbs are more common in less formal language, it should come as no great shock that... the translators of the King James Version of the Bible used *lie down* in the Twenty-third Psalm because the phrasal verb is virtually unavoidable without lengthy and often pretentious circumlocutions...(1999:66).

Otro ejemplo es el de McCarthy y O'Dell (2008), quienes identifican once *phrasal verbs* empleados constantemente en registros formales y, usualmente, en textos de carácter académico.

Ahora bien, algunos *phrasal verbs* tienen un sentido muy específico en áreas concretas del conocimiento y forman parte de su jerga o lenguaje especializado, caracterizándose por la ausencia de sinónimos (Side, 1990:146), es decir, carecen de expresiones alternativas para expresar la misma realidad (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:434). Por ejemplo, *take over* hace referencia a tener el control de una compañía comprando sus acciones, *turn over* se refiere al dinero producido por un negocio en un determinado periodo de tiempo, *plough through* alude a un movimiento rápido y violento de un avión a través de las nubes y *kick off* hace alusión al comienzo de un juego de fútbol. En estas áreas resulta sumamente complejo transmitir el mismo sentido sin hacer uso de largas paráfrasis.

En lo que respecta al análisis de la frecuencia de *phrasal verbs* en corpora de la lengua inglesa, existen dos estudios de particular importancia: el de Gardner y Davies (2007) y el de Biber *et al.* (2007). El primero analiza la frecuencia de aparición del *phrasal verb* en el *British National Corpus* (BNC). Su principal hallazgo, explican, fue el siguiente: “*a small subset of 20 lexical verbs combines with eight adverbial particles (160 combinations) to account for more than one half of the 518,923 phrasal verbs identified in the megacorporus*” (2007:339). Asimismo, identificaron los 100 *phrasal verbs* más frecuentes en el BNC, los cuales constituyen el 51.4% del mismo (2007:351), así como los 559 posibles significados para ese conjunto de *phrasal verbs*, de los cuales un promedio de 5.6 sentidos corresponde a cada uno (2007:352-3).

En el segundo estudio, Biber *et al.* (2007) analiza la frecuencia del *phrasal verb* en el *Longman Spoken and Written English Corpus*, así como su distribución en cuatro géneros en específico: conversacional, de ficción, periodístico y académico. Según sus hallazgos, la frecuencia más alta de *phrasal verbs* se presenta en el género de ficción: 1900 veces por millón de palabras en el *corpus*. Del mismo modo, existe una alta frecuencia de *phrasal verbs* en el género conversacional: 1800 veces por millón de palabras. Después de este género, sigue el periodístico, en el cual el

*phrasal verb* se presenta 1400 veces por millón de palabras. Por último, se aprecia una muy baja en la frecuencia de *phrasal verbs* en el género académico, en el cual se presentan tan sólo 800 veces por millón de palabras.

Basándose en el comportamiento estadístico del *phrasal verb* en este estudio, se puede rebatir la aseveración acerca del supuesto tono informal y conversacional del *phrasal verb*, pues, además de ser muy común en la conversación, es altamente productivo en los géneros periodístico y de ficción. Por consiguiente, resulta más apropiado aseverar que el *phrasal verb* es menos común en la prosa académica, en lugar de ser característico del género conversacional. En palabras de Biber: “*Thus, rather than being a marked feature of conversation, phrasal verbs are notably rare in academic prose.*” (2007:409).

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, el *phrasal verb* es un fenómeno altamente complejo en lo que respecta a tres dimensiones, a saber, la sintáctica, la semántica y la pragmática. Por tal motivo, el principal propósito de este capítulo fue la definición integral del *phrasal verb* en cuanto a estas esferas. No obstante, se debe de establecer una definición sucinta, sistemática y funcional alrededor de las tres perspectivas.

Por tal motivo, se empleará la siguiente definición para efectos de la presente investigación: el *phrasal verb* es un elemento verbal formado por un verbo y una partícula, de carácter adverbial o preposicional, que opera sintáctica y semánticamente como una unidad verbal específica, con patrones sintácticos determinados y con una carga semántica concreta. Estos dos últimos factores se ven influenciados por los elementos contiguos de índole pragmática.

Este concepto resultará muy útil pues hace referencia a los elementos clave que el traductor novel debe considerar al momento de interpretar y antes de comenzar a realizar el traslado de microunidades de traducción con *phrasal verbs*, pues una

omisión en cualquiera de estos tres ámbitos tendrá efectos potencialmente adversos en la traducción en general. De la misma manera, el aprendiente del inglés deberá poner especial atención a estas dimensiones, para así lograr una mejor comprensión y producción de los *phrasal verbs* durante su proceso de aprendizaje.

La complejidad sintáctica, semántica y pragmática de los *phrasal verbs* implica dificultades durante su traducción. Por tal motivo, el siguiente capítulo estará enfocado en, primero, definir la traducción y describir sus técnicas, entre ellas el quiasma o transposición cruzada; todo ello con el fin de traducir *phrasal verbs* y explicar la competencia traductora.

## CAPÍTULO II. TRADUCCIÓN Y TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN

### 2.1 Distinciones Generales

Dadas las confusiones producidas entre la traducción y traductología, resulta conveniente distinguirlas en este apartado. La traducción se distingue por ser un saber procedimental (García Yebra, 1997), una habilidad para resolver los problemas que plantea el traslado de una lengua a otra (Hurtado, 2011). Por otra parte, la traductología es un saber de carácter teórico sobre el proceso traductor; en palabras de Hurtado (2011), sobre la práctica traductora. Hurtado (2011) señala que la traducción es una habilidad desarrollada mediante la práctica mientras que la traductología es la adquisición de conocimiento experto sobre la traducción.

Ahora bien, resulta pertinente distinguir entre *traducción intralingüística*, *interlingüística* e *intersemiótica*. Esta distinción es propuesta por Jakobson (1959) y se centra en las diferentes formas de interpretación de un signo. Como resultado, identifica tres tipos de traducción: intralingüística, interlingüística e intersemiótica. Jakobson caracteriza a la segunda como aquella propiamente dicha (1959:233) y la define como la interpretación de los signos verbales de una lengua mediante los de otra, por ejemplo: *The rain didn't let up that day – Ese día no dejaba de llover*. A este tipo de traducción se hará referencia para esta investigación.

Asimismo, se debe distinguir a la traducción como proceso y como producto. La traducción como proceso consiste en la serie de pasos necesarios para realizar la traslación de un mensaje escrito en una lengua original (LO) a una lengua término (LT) (García Yebra, 1997:31), así como la resolución de problemas surgidos durante el proceso (Hurtado, 2011). Por otra parte, la traducción como producto refiere al resultado de la práctica traductora, es decir, el mensaje ya trasladado a la lengua término (LT) (Hatim y Mason, 1995:13). Es importante destacar que la traducción

como proceso repercute en la traducción como producto pues la aplicación de ciertos procedimientos dará como resultado traducciones determinadas, cada una más o menos apropiada en función de los elementos contextuales circundantes.

En cuanto a este proyecto, la traducción se concibe como proceso a causa de la docencia sobre la aplicación de procedimientos de traducción con miras al traslado de un mensaje del inglés (LO) al español (LT) en el curso-taller diseñado para los participantes en el grupo experimental. Sin embargo, la traducción también se entiende como producto a lo largo de la evaluación del desempeño de los participantes en la prueba preliminar y final, así como en el procesamiento y análisis cuantitativo de los datos. Como consecuencia de todo esto, ambas distinciones de traducción, como proceso y producto, convergen en esta investigación.

## **2.2 Definición de Traducción**

En cuanto a la noción de traducción, se puede argumentar que existen tantas definiciones como traductores. Por tal motivo, los traductólogos tienden a concebir esta actividad como actividad entre lenguas, actividad textual, acto de comunicación y como proceso.

Vinay y Darbelnet consideran la traducción como una actividad entre lenguas y la conciben como “... *el paso de una lengua A a una lengua B para describir una misma situación...*” (1995:4). Influída por las teorías estructuralistas de la lingüística, esta definición resulta reduccionista al atender únicamente a los componentes lingüísticos en el plano de la lengua (Hurtado, 2011), dejando de lado los aspectos comunicativo, procedimental y textual de la traducción.

La traducción como actividad textual se refleja en la definición de Catford, quien la explica como “... *la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)...*” (1970:39). Asimismo, House hace hincapié en el carácter textual de la traducción, definiéndola como “...*the process of*

*replacing an original text, known as the source text, with a substitute one, known as the target text...*" (2009:4). Sin embargo, ninguna de estas definiciones incide en el carácter comunicativo y procedimental de la traducción.

Hatim y Mason tienen en cuenta el carácter comunicativo de la traducción y la entienden como un “[...] *proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social...*” (1995:13). Del mismo modo, Nida y Taber reivindican a la traducción como un acto comunicativo pues para ellos consiste en “... *reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al sonido*” (1986:29). De forma muy similar, García Yebra define la traducción como la reproducción del contenido y, en lo posible, del estilo de un texto (1997:36). A pesar del hecho de que estas definiciones otorgan especial prominencia a la traducción como acto comunicativo, no profundizan en la traducción como proceso.

Otros traductólogos hacen hincapié en la traducción como proceso. Tal es el caso de Vázquez Ayora, quien la concibe como sigue: “...*el procedimiento traductivo consistirá, pues, en analizar la expresión del texto LO en términos de expresiones prenucleares de LO a oraciones prenucleares equivalentes de LT y, finalmente, transformar estas estructuras de LT en expresiones estilísticamente apropiadas*” (1977:50). De la misma manera, Steiner critica aquellas concepciones que reducen la traducción a un proceso transformacional, como se aprecia a continuación: “*El modelo esquemático de la traducción es el de un mensaje proveniente de una lengua fuente que pasa a través de una lengua receptora, luego de haber sufrido un proceso de transformación.*” (2001:49). Fuertemente influidos por la gramática generativa-transformacional, estos conceptos ponen de relieve el papel de la traducción como transformador del mensaje original; no obstante, tienden a reducir la traducción a un mero proceso mecánico. Si bien, el seguir un proceso resulta efectivo para resolver problemas concretos, no se debe olvidar que hay más elementos que entran en juego en la traducción.

Como se ha podido observar, todas estas definiciones de traducción reflejan diferentes perspectivas, lo cual, como señala Hurtado (2011), es un indicio de la complejidad de la traducción *per se*. Ahora bien, todas ellas realzan alguno de los papeles característicos de la traducción:

- Como acto de comunicación: se traduce con la intención de comunicar (Hurtado, 2011),
- Como operación textual: la traducción opera a nivel textual, no a nivel oracional (Hurtado, 2011). Sin embargo, se puede recurrir al segundo con el propósito de resolver problemas.
- Como actividad cognitiva: la traducción es efectuada por un individuo con la competencia necesaria para realizar el traslado, el cual consiste en una etapa de comprensión y otra de *reformulación* (Hurtado, 2011).

No obstante, ninguna de las nociones explicadas más arriba hace referencia a estas tres características y su relación entre sí. Hurtado considera estos tres rasgos esenciales y define a la traducción como: “... *un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada*” (2011:41). Esta *reformulación* (Hurtado, 2011) o *expresión* (García Yebra, 1997) es un elemento presente en todos los conceptos ya explicados, por lo que se considera como el núcleo de la traducción.

Finalmente, los modos de traducir han sido ampliamente debatidos por especialistas como Newman (1980), Nida y Taber (1986), García Yebra (1997), Schleiermacher (2000) y Ortega y Gasset (2004). Como resultado de tales debates, se ha podido identificar dos modos de traducir: la *equivalencia funcional* y la *exactitud literal* (García Yebra, 1997). No obstante, Nida y Taber, García Yebra y Ortega y Gasset coinciden en el hecho de que la traducción siempre se tratará de una especie de negociación o transacción, en la cual ambos modos interactúan en justa medida

para producir un traslado apropiado, y por ende equilibrado, de la LO a la LT. En la siguiente afirmación de García Yebra se puede observar tal equilibrio:

*“La regla de oro para toda traducción es, a mi juicio, decir todo lo que dice el original, no decir nada que el original no diga, y decirlo todo con la corrección y naturalidad que permita la lengua a la que se traduce.”* (1997:45).

Las tres máximas de García Yebra son evidencia de esa negociación ente el contenido y el estilo en la traducción: las dos primeras máximas de refieren al contenido, mientras la tercera hace hincapié en el estilo.

## **2.3 Técnicas de Traducción**

En este apartado se distinguirán las técnicas de traducción de los métodos y las estrategias de traducción. Asimismo, se describirán las clasificaciones de las técnicas de traducción propuestas por traductólogos destacados y, finalmente, se explicará la propuesta con la cual se alinea el presente proyecto.

### **2.3.1 Distinciones Generales**

En la traductología existen tres términos que producen confusiones a causa de su denominación. Estos conceptos son los métodos, las técnicas y las estrategias de traducción. Por tal motivo, se proporcionará una definición de cada uno y se procederá a diferenciar las técnicas de traducción de los otros dos conceptos.

De acuerdo con Hurtado, el método traductor consiste en *“... el desarrollo de un proceso traductor determinado, regulado por unos principios en función del objetivo del traductor; el método tiene, por consiguiente, un carácter supraindividual y consiente... y responde a una opción global que recorre todo el texto.”* (2011:249).

Como sugiere la definición, el método se enfoca en el modo mediante el cual se efectúa la traducción en función de su finalidad; por tal motivo, estos métodos se clasifican en cuatro: *interpretativo-comunicativo, literal, libre y filológico* (Hurtado, 2011:253).

Con respecto a las estrategias de traducción, se definen como “...*los procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, verbales y no verbales, internos (cognitivos) y externos utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el proceso traductor y mejorar su eficacia en función de sus necesidades específicas.*” (Hurtado, 2011:276).

Esta definición pone de relieve a la estrategia como, en palabras de Anderson (1983), un *saber hacer* o un *conocimiento operativo* (Hurtado, 2011) ejecutado para la resolución de problemas durante la traducción. Este componente estratégico es de suma importancia en lo que concierne a la competencia traductora, y a cualquier otra competencia pues, para autores como Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995), Canale y Swain (1980) y Bachman y Palmer (2002), la competencia estratégica goza de un papel fundamental en sus modelos de competencia comunicativa. Esto se debe a la utilidad de este componente estratégico para subsanar deficiencias y compensar errores causados por debilidades en otras subcompetencias (Hurtado, 2011; Canale y Swain, 1980; Bachman y Palmer, 2002). A pesar de todo esto, según Hurtado (2011), las estrategias empleadas en el proceso traductor son un campo relativamente inexplorado hoy en día y merecen ser investigadas a profundidad.

En cuanto a las técnicas de traducción, Hurtado la concibe como un “... *procedimiento, generalmente verbal, concreto, visible en el resultado de la traducción, que se utiliza para conseguir la equivalencia traductora...*” (2011:268). De manera muy similar, Molina y Hurtado explican que las técnicas de traducción son “... *procedures to analyse and classify how translation equivalence works...*” (2002:509). Asimismo, Hurtado caracteriza la técnica de traducción con cinco

atributos esenciales: "...1) *afectan el resultado de la traducción*; 2) *se catalogan en comparación con el original*; 3) *se refieren a microunidades textuales*; 4) *tienen un carácter discursivo y contextual*; 5) *son funcionales*." (2011:268). A continuación, se proporciona un ejemplo con la finalidad de ilustrar lo anterior.

Imagínese que encuentra dificultades para la traducción de la oración en negritas que se encuentra en el siguiente párrafo:

Hermione jumped to her feet. She hadn't looked so excited since they'd gotten back the marks for their very first piece of homework. "Stay there!" she said, and **she sprinted up the stairs** to the girls' dormitories. Harry and Ron barely had time to exchange mystified looks before she was dashing back, an enormous old book in her arms (Rowling, 2010:160)

Esta oración puede traducirse mediante la aplicación de una técnica denominada transposición cruzada o quiasma como *subió las escaleras corriendo*. En este caso, el quiasma altera el resultado o producto de la traducción ya que la ausencia de su aplicación podría producir pérdidas de carácter semántico y estilístico. Esto se observa en traducciones como *subió las escaleras*, donde no se aprecia la modalidad de la acción. Asimismo, la comparación con el original es sumamente necesaria para observar si se mantuvo o se alteró el mensaje en cuanto al sentido y el estilo. En el ejemplo proporcionado, se puede ver como estos dos elementos se conservan gracias a la aplicación de esta técnica.

Aunado a lo anterior, el original debe concebirse como un elemento que forma parte de un texto ya que, según Hurtado (2011), se traducen textos, no frases ni palabras. Por tal motivo, es importante observar que el original pertenece a un texto más grande y que, en conjunto, transmiten un mensaje determinado. Del mismo modo, deben considerarse los elementos de carácter discursivo y contextual para proporcionar una traducción apropiada en la lengua de llegada. A causa de esto, se

traduce la oración como *subió las escaleras corriendo* porque en líneas anteriores se hace mención de la emoción que sentía el personaje mediante expresiones como *Hermione jumped to her feet* y *she hadn't looked so excited*, lo cual la motivo a subir corriendo. Finalmente, la aplicación del quiasma es funcional al haber ayudado al traductor a proporcionar una traducción fiel al original para la microunidad de traducción en cuestión.

Tanto la definición de traducción de Hurtado (2011) como la de Molina y Hurtado (2002) hacen hincapié en el logro de la equivalencia traductora por medio de un procedimiento de orden lingüístico. Traductólogos como Vázquez Ayora (1977) y Newmark (2010) parecen coincidir en este punto pues también describen las técnicas como procedimientos técnicos o, simplemente, procedimientos. A pesar de estar centradas en el resultado de la traducción, su aplicación, por parte del traductor novel, puede centrarse durante el proceso traductor con la finalidad de producir traducciones más apropiadas.

Ahora bien, la técnica de traducción se diferencia del método, pues la primera se aplica a microunidades textuales mientras el segundo tiene un impacto global en el texto (Hurtado, 2011). Del mismo modo, a diferencia de la estrategia, la técnica tiene una influencia exclusiva en el resultado, específicamente en la reformulación, mientras la estrategia opera durante el proceso traductor (Hurtado, 2011), es decir, la comprensión y la reformulación. Para finalizar esta sección, de acuerdo con Hurtado (2011), las técnicas de traducción son útiles para identificar, clasificar y denominar las equivalencias elegidas por el traductor ante determinadas microunidades textuales. No obstante, también resultan útiles para promover traducciones, por parte del estudiante de traducción, con mayor apego a los usos de la LO mediante su aplicación. Se considera que, precisamente por este motivo, las técnicas de traducción son parte integral de los programas educativos de instituciones de educación superior dedicadas a la docencia de la traducción.

### 2.3.2 Clasificaciones Propuestas de Técnicas de Traducción

Desde la propuesta pionera de Vinay Darbelnet en su *Estilística Comparada del Francés y el Inglés: Una Metodología para la Traducción*, diversos traductólogos se dieron a la tarea de plantear diversas clasificaciones de los *procedimientos técnicos de traducción*. En este apartado, se hará mención de las escuelas de procedimientos técnicos más destacadas en los últimos 60 años, con base en la revisión, precisiones y ejemplos de Vázquez-Ayora (1977), Molina y Hurtado (2002) y Hurtado (2011). Sin embargo, debe aclararse desde este punto, solamente se discutirá a mayor profundidad la propuesta de Molina y Hurtado (2002), explicada en Hurtado (2011).

Es importante destacar que el siguiente recuento histórico de propuestas para la clasificación de técnicas de traducción obedece a la confusión terminológica entre tales propuestas en cuanto a la denominación de procedimientos técnicos, como lo señala Hurtado (2011), ya que una misma técnica en dos clasificaciones diferentes suele tener nombres distintos.

#### 2.3.2.1 Propuesta de las Estilísticas Comparadas (Vinay y Darbelnet, 1958)

En 1958, Vinay y Darbelnet, como parte de la escuela franco-canadiense, se convierten en los primeros traductólogos en definir y clasificar los procedimientos técnicos de traducción (Hurtado, 2011; Vázquez-Ayora, 1977). Esta propuesta, planteada en su *Estilística Comparada del Inglés y el Francés*, actúa en el plano sintáctico, léxico y semántico (Vinay y Darbelnet, 1995). De la misma manera, Vázquez-Ayora (1977) elogia dos atributos de esta clasificación: su sistematicidad en la aplicación de las fórmulas para la reformulación del mensaje y la sencillez en su aplicación. No obstante, crítica a estos traductólogos por pretender reducir la traducción a la mecanización de fórmulas para la resolución de problemas (Vázquez Ayora, 1997).

Vinay y Darbelnet (1995) identifican dos métodos de traducción, a saber, la traducción literal o directa y la traducción oblicua. La primera consiste en una correspondencia precisa entre la LO y la LT, únicamente posible con lenguas afines a la misma familia y culturas similares (Vinay y Darbelnet, 1995), mientras que en la segunda no ocurre esa correspondencia. Asimismo, proponen la aplicación de siete procedimientos básicos:

1. Préstamo (*clutch*)
2. Calco (balompié)
3. Traducción literal (*videogame* → videojuego)
4. Transposición (*Don't do it again!* → ¡No lo vuelvas a hacer!)
5. Modulación (*She stood up* → Se puso de pie)
6. Equivalencia (*They are like two peas in a pod* → Son como dos gotas de agua)
7. Adaptación (*Home Alone* → *Mi Pobre Angelito*)

De todos ellos, los primeros tres se consideran por Vinay y Darbelnet (1995) como procedimientos directos; y califican los restantes como métodos de traducción oblicua.

Ahora bien, estos procedimientos básicos se complementan por una serie de siete dicotomías enunciadas a continuación:

8. Ampliación vs Condensación
9. Amplificación vs Economía
10. Articulación vs Yuxtaposición
11. Disolución vs Concentración
12. Explicitación vs Implicación
13. Generalización vs Particularización
14. Gramaticalización vs Lexicalización

Del mismo modo, estos pares opuestos se complementan por los siguientes procedimientos:

15. Compensación

16. Inversión

Por último, Vinay y Darbelnet (1995) sostienen que la aplicación de estos procedimientos es el resultado de su conocimiento implícito, solamente desarrollado a través de la práctica constante.

#### *2.3.2.2 Propuesta de los Traductólogos Bíblicos (Nida y Taber, 1969)*

En *Teoría y Práctica de la Traducción*, Nida y Taber (1986) presentan sus consideraciones acerca de los *procedimientos técnicos de traducción*. A diferencia de la taxonomía de técnicas de traducción de Vinay y Darbelnet, Nida y Taber no plantean una catalogación formal, con procedimientos bien definidos (Hurtado, 2011), al punto de estar dispersos de forma caótica (Vázquez-Ayora, 1977). Lo que estos autores proponen es la aplicación de una *equivalencia natural y exacta* en la reformulación del mensaje de la LO a la LT (Nida y Taber, 1986).

Según Vázquez Ayora (1977), este enfoque se centra en el análisis, la transferencia y la reestructuración por medio de principios transformacionales, semánticos y comunicativos. Este análisis se lleva a cabo de la siguiente manera: el traductor va de las estructuras superficiales a las estructuras profundas en la LO. Al comprender el contenido, el traductor realiza la transferencia a partir de este nivel hasta llegar a las estructuras superficiales en la LT, inteligibles para el destinatario de la traducción (Vázquez Ayora, 1977).

En general, se pueden identificar las siguientes *técnicas de ajuste* en la propuesta de Nida y Taber (1986):

1. Adiciones

2. Sustracciones
3. Alteraciones
4. Paráfrasis legítima
5. Notas a pie de página
6. Equivalente formal
7. Sustitución cultural

De acuerdo con Hurtado (2011), Nida y Taber (1986) hacen hincapié en esta última técnica de ajuste pues se enfoca en el empleo de una *equivalencia funcional* en la cultura receptora. Estos procedimientos abarcan algunos incluidos en la propuesta de Vinay y Darbelnet.

### *2.3.2.3 Propuesta de los Procedimientos Técnicos de Ejecución (Vázquez Ayora, 1977)*

En 1977, Vázquez Ayora propone una taxonomía integradora de *los procedimientos técnicos de ejecución* con el propósito de “...*fundamentar la ‘aplicación’ de los procedimientos técnicos en la ‘descripción’ lingüística y semántica, todo ello según las normas de una ‘poética’...*” (1977:256). Este planteamiento surge a raíz de que la propuesta de Nida y Taber (1986) se enfoca en el análisis de las estructuras para la reformulación del mensaje y deja de lado una clasificación bien definida de las técnicas. Por su parte, la propuesta de Vinay y Darbelnet (1995) está orientada a la categorización de los procedimientos y a su aplicación mecánica, sin atender a fundamentos de índole semántica o transformacional (Vázquez Ayora, 1977). De esta manera, Vázquez Ayora (1977) integra los principios de carácter semántico y transformacional en una clasificación formal de los procedimientos técnicos de traducción.

Por lo antes dicho, Vázquez Ayora (1977) distingue los siguientes *procedimientos principales* en su propuesta:

1. Traducción literal

2. Transposición
3. Modulación
4. Equivalencia
5. Adaptación

De la misma forma, propone los siguientes *procedimientos complementarios*:

6. Amplificación
7. Explicitación
8. Omisión
9. Compensación

Con base en esta categorización, se puede argumentar que Vázquez Ayora (1997) adoptó y expandió la clasificación de Vinay y Darbelnet (1995), explicándola por medio de nociones pertenecientes a la gramática generativa-transformacional, que estaba en boga en aquel entonces, la cual trataba conceptos como *estructuras patentes o superficiales* y *subyacentes o profundas* (Chomsky, 1965).

Al igual que Vinay y Darbelnet, Vázquez Ayora (1977) distingue entre *traducción literal*, correspondencia exacta entre *estructura* y *significación* (Vázquez Ayora, 1977:257), y *traducción oblicua*, la cual se aparta del *calco mecánico* o *traslado directo* (1977:268) gracias al resultado de la aplicación de los *procedimientos de ejecución estilística* (1977:251).

Asimismo, Vázquez Ayora (1977) hace la distinción entre dos acepciones de la traducción literal: como *procedimiento legítimo* de traducción (1977:251) y como *apego mecánico* a la estructura con menoscabo al sentido (1977:259). En cuanto a la primera, Vázquez Ayora (1977) sugiere su aplicación cuando la equivalencia entre las dos lenguas sea exacta, en lo tocante a la forma y el contenido. Sin embargo, su aplicación resulta apropiada en contadas ocasiones (Taber y Nida, 1986; Vázquez Ayora, 1977).

Con respecto a la segunda, Vázquez Ayora (1977) sostiene que es la causa de errores en la traducción ya que cada lengua codifica la realidad de formas diferentes por medio de distintos recursos lingüísticos. A causa de esto, el significado de las estructuras profundas en una lengua no siempre se refleja exactamente a través de las estructuras superficiales de otra. En estos casos, la aplicación de la literalidad es inadmisibles, de ahí que Vázquez Ayora (1977) mencione que “...*la fidelidad a la forma sólo significa infidelidad a la sustancia...*” (1977:260). Esta acepción de la traducción literal es la que Vázquez Ayora (1977) parece recalcitrante a aceptar.

#### 2.3.2.4 Propuesta de Procedimientos de Traducción (Delisle, 1993)

En 1993, Delisle formula su propia propuesta de procedimientos de traducción, aunque suele denominarlos de diferentes formas: *estrategias* y *procedimientos de traducción*. Esta propuesta se basa en la de Vinay y Darbelnet, con la salvedad de que introduce algunos matices (Hurtado, 2011) a sus pares opuestos. Como resultado de lo anterior, sugiere reducir las dicotomías de amplificación vs economía y ampliación vs condensación, para hablar simplemente de refuerzo y economía.

Con respecto al refuerzo, técnica que consiste en el empleo de un número mayor de palabras para expresar el mismo significado de la LO a la LT, Delisle (2003) distingue tres tipos: la *disolución*, la *explicitación* y la *perífrasis*. En cuanto a la economía, procedimiento que se define como el uso de un menor número de palabras con el objetivo de expresar un mismo sentido de la LO a la LT, Delisle (2003) identifica tres variedades: la *concentración*, la *implicitación* y la *conciación*.

Aunadas a los procedimientos enunciados, Delisle (2003) incluye otras cuatro categorías a su tipología: la adición, la omisión, la paráfrasis y la creación discursiva. No obstante, según Molina y Hurtado (2002), a excepción de la *creación discursiva*, las tres restantes se catalogan como errores de traducción. A continuación se presentan las contribuciones de Delisle (2003), resumidas en esta sección:

### 1. Refuerzo

- a. Disolución
  - b. Explicitación
  - c. Perífrasis (Preferible a la Adición y la Paráfrasis)
2. Economía
    - a. Concentración
    - b. Implicación
    - c. Concisión (Preferible a la Omisión)
  3. Creación Discursiva

Como se puede observar, lo único que esta propuesta logra es la incorporación de nueva terminología y el empleo de diversas denominaciones para identificar los mismos fenómenos, lo cual obstaculiza y oscurece aún más la consolidación de una propuesta sólida de las técnicas de traducción, como lo sugieren Molina y Hurtado (2002) y Hurtado (2011).

#### *2.3.2.5 Propuesta de Procedimientos de Traducción (Newmark, 1988)*

En 1988, Newmark planteó su propuesta de procedimientos técnicos de traducción, a los cuales denominó simplemente *procedimientos* (Newmark, 2010). Los diferencia de los métodos de traducción en cuanto a que los primeros operan en unidades lingüísticas menores, mientras que los métodos afectan al texto en su totalidad (Hurtado, 2011). En su propuesta, Newmark (2010) recopila los procedimientos de Vinay y Darbelnet (*traducción literal, préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, adaptación*) y los enriquece añadiendo los siguientes:

1. Traducción reconocida
2. Equivalente funcional
3. Naturalización
4. Etiqueta de traducción (Traducción provisional)

Del mismo modo, Newmark (2010) no descarta la posibilidad de que se pueda aplicar más de un procedimiento de manera simultánea para producir una traducción apegada a los usos de la LT.

A pesar de la existencia de estas cuatro propuestas, aún existen tres confusiones principales:

- Los procedimientos técnicos de traducción están orientados al resultado y no al proceso seguido durante su aplicación. A causa de esto, los procedimientos han producido confusiones terminológicas pues se les llega a relacionar con el método o la estrategia (Hurtado, 2011).
- Las clasificaciones ya presentadas han recibido severas críticas al considerarse como medios de comparación entre lenguas, sin dar solución a problemas en el plano textual (Hurtado, 2011).
- Las denominaciones de los procedimientos en una clasificación se traslapan con las de otra. Los traductólogos acusan una tendencia a nombrar una misma técnica con diversos términos. Por ejemplo, lo que Vinay y Darbelnet denominan *adaptación*, Nida y Taber lo llaman *sustitución cultural*.

Por tales motivos, surge la necesidad de una propuesta que oriente la aplicación de las técnicas al proceso traductor, que tenga un carácter funcional y den solución a problemas de traducción y que reduzcan las confusiones terminológicas prevalentes. La propuesta de Hurtado (2011), basada a su vez en la de Molina y Hurtado (2002), parece atender a estas necesidades pues, como se mencionó al principio de esta sección, las técnicas de traducción “...1) *afectan el resultado de la traducción*; 2) *se catalogan en comparación con el original*; 3) *se refieren a microunidades textuales*; 4) *tienen un carácter discursivo y contextual*; 5) *son funcionales*.” (2011:268). En la propuesta de Hurtado (2011), se siguieron tres criterios esenciales:

1. Diferenciar la técnica del método y de la estrategia.
2. Incluir técnicas efectivas en la traducción textual.
3. Considerar la viabilidad de aplicar una técnica en una situación determinada.

A continuación, se explica la propuesta de técnicas de traducción de Molina y Hurtado (2002) en Hurtado (2011). Para ello, se emplean definiciones de ambas obras.

#### *2.3.2.6 Propuesta de Clasificación de las Técnicas de Traducción (Molina y Hurtado, 2002; Hurtado, 2011)*

Esta propuesta de clasificación se compone de un total de 18 técnicas de traducción, que son las siguientes:

**Adaptación:** Esta técnica consiste en el reemplazo de un elemento cultural de la LO por uno perteneciente a la cultura de la LT (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Un ejemplo de lo anterior es el cambio de *rugby* por *futbol* en una traducción al portugués. De acuerdo con Hurtado (2011), esta técnica corresponde a la *sustitución cultural* de Nida y Taber y a la *adaptación* de Vinay y Darbelent.

**Ampliación Lingüística:** La aplicación de esta técnica reside en la añadidura de elementos lingüísticos (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Por ejemplo, traducir la expresión inglesa *Really?* al castellano como *¿En serio?*, en lugar de una locución con el mismo número de palabras, como es el caso de *¿Deveras?* Según Molina y Hurtado (2002), este procedimiento se opone a la *compresión lingüística*.

**Amplificación:** Esta técnica se define como la incorporación de información en la LT no precisada en la LO (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Ejemplos de lo anterior son las notas del traductor y las paráfrasis explicativas (Hurtado, 2011). Ej.: en una traducción del inglés al castellano, podría acompañarse la expresión *Pancake Day* o *Shrove Tuesday* con *Martes de febrero o marzo que antecede al Miércoles de Ceniza, en el cual la gente del Reino Unido consume hotcakes o*

*crepas con el fin de acabar con todos los alimentos como la leche, los huevos y el azúcar, que no se consumen durante la Cuaresma.* Esta técnica, según Hurtado (2011), coincide con la *adición*, la *perífrasis* y la *paráfrasis* de Delisle, la *paráfrasis explicativa* de Newmark y la *explicitación* de Vinay y Darbelnet.

**Calco:** Se traduce una palabra o sintagma extranjero de manera literal (Hurtado, 2011). De acuerdo con Molina y Hurtado (2002), los calcos son de dos tipos:

- a) Léxicos o Sintácticos (LASER → LASER, INTERPOL → INTERPOL)
- b) Estructurales o Semánticos (*Money Laundering* → *Lavado de Dinero*, *Offside* → *Fuera de Lugar*)

Esta técnica coincide con la *denominación* de Vinay y Darbelnet.

**Compensación:** Esta técnica consiste en la incorporación de información o un cierto mecanismo estilístico en otro lugar en el texto a causa de la imposibilidad de reflejarlo en la misma posición que ocupaba originalmente (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Según Hurtado (2011), esta técnica corresponde a la acepción de Vinay y Darbelnet.

**Compresión lingüística:** La aplicación de esta técnica reside en la síntesis de elementos lingüísticos para expresar un mismo sentido (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Por ejemplo, la locución inglesa *make oneself scarce* puede traducirse simplemente como *lárgate*. Esta técnica es lo opuesto a la *ampliación lingüística*.

**Creación discursiva:** Esta técnica se aplica al establecer una equivalencia arbitraria y temporal, impredecible fuera de un determinado contexto (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Ej.: la traducción de la película *Jaws* por *Tiburón* para la audiencia latinoamericana. Esta técnica corresponde a la acepción de Delisle.

**Descripción:** Esta técnica se define como el reemplazo de una palabra o sintagma por una explicación de su función o su forma (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Un ejemplo de lo anterior es la traducción de *mince pie* por *pastelito dulce relleno de una conserva hecha a base de frutas secas consumido durante la época navideña en el Reino Unido*. Otro ejemplo es traducir *pico de gallo* al inglés como *a Mexican salad made up of chopped tomatoes, onions, jalapenos and lemon juice*.

**Elisión:** Se omiten elementos informativos presentes en el texto original (Hurtado, 2011). Por ejemplo: traducir la oración *I managed to answer all the questions* por *Respondí todas las preguntas* en una traducción al castellano. Esta técnica coincide con la *implicitación* y la *conciación* de Delisle, la omisión de Vázquez Ayora y la *implicitación* de Vinay y Darbelnet.

**Equivalente acuñado:** La aplicación de esta técnica reside en el empleo de una palabra o expresión reconocida, usualmente por el diccionario, como correspondiente o equivalente en la LT (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Ej.: la traducción al español del sintagma inglés *by leaps and bounds* al castellano como *a pasos agigantados*. Esta técnica corresponde a la *traducción literal* y a la *equivalencia* de Vinay y Darbelnet.

**Generalización:** Esta técnica consiste en el empleo de un vocablo general de la LT para designar uno más particular en la LO (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Un ejemplo de lo anterior es la traducción de los términos *picaporte* y *perilla* por *knob* en el inglés. Esta técnica coincide con la propuesta de Vinay y Dalbernet. Asimismo, es lo opuesto a la *particularización*.

**Modulación:** Esta técnica se aplica al ejecutar un cambio de perspectiva, *base conceptual* (Vázquez Ayora, 1977), *categoría de pensamiento* (Hurtado, 2011) o *punto de vista* (Molina y Hurtado, 2002) en relación con el original, sin alterar el

sentido de la proposición (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Molina y Hurtado (2002), identifican dos tipos:

- a) Léxica: el cambio de perspectiva actúa sobre una palabra o sintagma. Por ejemplo, la traducción de la oración en inglés *They rub shoulders with professors* por *Se codean con los profesores universitarios*.
- b) Estructural: el cambio de perspectiva actúa sobre la disposición o configuración de los elementos lingüísticos en el enunciado. Por ejemplo, la traducción de la oración en inglés *It is not hard to do* por *Es fácil de hacer*.

Este concepto equivale al de Vinay y Darbelnet.

**Particularización:** Esta técnica se define como el empleo de un vocablo concreto en la LT para designar uno más general en la LO. Ej.: traducir el término inglés *knob* por *picaporte*. Esta técnica corresponde a la acepción de Vinay y Darbelnet y es el opuesto de la *generalización*.

**Préstamo:** La aplicación de esta técnica reside en la incorporación de una palabra o sintagma de la LO a la LT (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Molina y Hurtado (2002) reconocen dos tipos:

- a) *Puro*: Se incorpora el término sin cambio alguno. Ej.: hacer uso en español de la palabra italiana *pizza*, de la palabra hindú *yoga* o de la palabra checa *robot*.
- b) *Naturalizado*: Se incorpora el término con adaptaciones fonológicas de la LT. Ej.: el empleo de palabras como *chic*, *guajolote* o *goles*.

El *préstamo puro* equivale al de la propuesta de Vinay y Darbelnet, mientras que el *préstamo naturalizado* corresponde a la *naturalización* de Newmark.

**Sustitución:** Se remplazan elementos lingüísticos, como palabras o sintagmas, por elementos paralingüísticos, gestos o ademanes, o viceversa (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Un ejemplo de lo anterior consiste en traducir una reverencia japonesa por *gracias* o también en traducir el gesto mexicano de elevar la mano, con los dedos juntos y extendidos, mostrando la parte posterior por *thanks*.

**Traducción literal:** Esta técnica consiste en la traducción palabra por palabra de una expresión (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Por ejemplo, la traducción de *I'll give her the benefit of the doubt* al castellano por *Le daré el beneficio de la duda*. Esta técnica coincide con la misma acepción de Vinay y Darbelnet y con el *equivalente formal* de Nida y Taber.

**Variación:** Esta técnica se define como el cambio de elementos lingüísticos o paralingüísticos con el propósito de lograr un efecto determinado en el receptor de la traducción (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002). Hurtado (2011) hace mención a ajustes en cuanto al dialecto, el tono textual y el estilo. Ej.: traducir la palabra *baño* por la inglesa *loo* para añadir un tono informal a la situación.

**Transposición:** La aplicación de esta técnica reside en el cambio de categoría gramatical de la LO a la LT (Hurtado, 2011; Molina y Hurtado, 2002), conservando la misma carga semántica (Vázquez Ayora, 1977), con la finalidad de evitar expresiones poco apegadas a los usos de la LT.

Ahora bien, existen dos clases de transposición, la *facultativa* y la *obligatoria* (Vázquez Ayora, 1977:270). En cuanto a la primera, ocurre cuando el traductor puede optar por el cambio de categorías gramaticales o una traducción literal de determinados componentes de la preposición (Vázquez Ayora, 1977). No obstante, la segunda se efectúa cuando ese cambio de categorías gramaticales es imprescindible e ineludible para una traducción con apego a los usos de la LT; de

otra manera, se cae en la *ambigüedad* con locuciones extrañas y, por lo tanto, la *fidelidad* de la traducción se ve comprometida (Vázquez Ayora, 1977:270).

Vázquez Ayora (1977) distingue un total de catorce variedades de transposición en la traducción del inglés al español, las cuales se presentan a continuación, acompañadas de un ejemplo proporcionado por este autor:

1. Adverbio→ Verbo (He was never bothered again→Nadie volvió a molestarlo)
2. Adverbio→Sustantivo (Early last year→A principios del año pasado)
3. Adverbio→Adjetivo (We have been participating vigorously→Hemos tomado parte muy activa)
4. Verbo o Participio Pasado→Sustantivo (Organisation has been made by man→ La organización es obra del hombre).
5. Verbo→Adjetivo (We will attempt to be brief, relying on subsequent discussion to clarify ...→Trataremos de ser breves, confiados en que las discusiones subsiguientes podrán esclarecer...)
6. Verbo→Adverbio (As you may have observed→Como ustedes tal vez lo han observado)
7. Sustantivo→Verbo o Participio Pasado (His sense of opression→La sensación que lo oprimía)
8. Adjetivo→Sustantivo (A medical student→ Un estudiante de medicina)
9. Adjetivo→Verbo (But victory was short-lived→Pero el triunfo duró poco)
10. Participio Pasado→Adjetivo (Continued aid→Ayuda constante)
11. Transposición de determinantes y partículas
  - a. Posesivo→Artículo Definido (Your hair is too long→Tienes el cabello muy largo)
  - b. Otras Partículas (At the time→En esa época; We had a whiskey and soda→Tomamos un whisky con refresco)
  - c. Transposición de that (I see this fellow sitting there→Veó sentado allí a un fulano).

12. Transposición doble Adverbio+Adjetivo→Sustantivo+Adjetivo (It was absolutely quiet →Reinaba una completa calma).
13. Transposición del grupo Adjetivo+Sustantivo (...a town of frivolous innocence→... un centro de diversiones inocentes).
14. Transposición cruzada o Quiasma: Detallado minuciosamente en la siguiente sección.

#### 2.3.2.7 Transposición Cruzada o Quiasma

Hurtado (2011) y Molina y Hurtado (2002) parecen considerar esta técnica como una variante de la trasposición y, por tal motivo, no se dan a la tarea de describirla a profundidad en sus obras. A la clasificación de Hurtado (2011) y de Molina y Hurtado (2002), para efectos del presente proyecto, se sumará esta variedad de la transposición, definida por Vázquez-Ayora (1977) como transposición cruzada o quiasma, la cual resulta útil para la traducción de unidades compuestas de un verbo y una partícula, como ocurre con los *phrasal verbs*. Vázquez-Ayora fundamenta esto de la siguiente manera:

El funcionamiento de la transposición en equis se explica porque en inglés la acción no está explicada por el 'verbo' sino por la 'partícula'. El verbo se limita a indicar la forma o 'modalidad de la acción'. En español, al contrario, el verbo comporta toda la fuerza sémica del acontecimiento y deja a cargo de sus locuciones adverbiales los pormenores o modo en que se realiza dicha acción (1977:281).

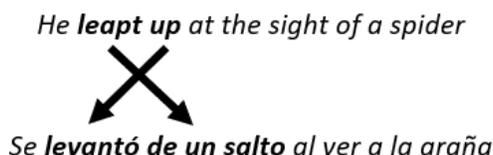
Para el español, la acción es un elemento prominente y se expresa a través el verbo, mientras que las circunstancias o pormenores de la acción tienen un papel secundario, manifestándose por medio de locuciones adverbiales. Por estos motivos, se sostiene que el español opera en un plano intelectual, en el cual la modalidad se encuentra supeditada a la acción (Vázquez-Ayora, 1977:282).

No obstante, para el inglés, esas circunstancias son un aspecto prominente y se expresan mediante el verbo, mientras que la acción es un hecho secundario y se codifica a través de la partícula. A causa de esto, se dice que el inglés funciona en

un plano factual al evocar la modalidad de la acción, en primer lugar, y después la acción, que ocupa un segundo plano (Vázquez-Ayora, 1977:282).

En *He kicked the dog out of the hotel*, el inglés expresa primero la modalidad de la acción mediante la imagen de la “patada” y luego la acción, codificada por la partícula. Por el contrario, en *Sacó el perro a patadas*, el español expresa el resultado mediante el verbo y las circunstancias, o la modalidad de la acción, por medio de una locución adverbial al final de la oración.

Con el propósito de ilustrar aún más este procedimiento, véase el siguiente esquema:



En este ejemplo se puede observar que, en inglés, la carga semántica de la acción se concentra en la partícula (*up*), mientras que el verbo expresa la modalidad, es decir, la forma en la cual se realizó la acción (*leapt*). En español, por el contrario, el verbo concentra la fuerza sémica de la acción (*se levantó*) y la modalidad se puede expresar, en este caso, por medio de una locución adverbial (de un salto) (Vázquez Ayora, 1977). Esto es un típico caso de quiasma o transposición cruzada, a causa de la relación entre los elementos de las dos lenguas.

Cabe señalar que las locuciones que se presentan a continuación desempeñan una función adverbial en el español, mediante la cuales se expresa la modalidad de la acción:

- Frases preposicionales acompañadas de un sustantivo: *a patadas, de puntitas, a hurtadillas, con violencia, a gatas, con fragor, a toda máquina, con estruendo, a empujones, de contrabando, a tumbos, con rapidez, a zancadas, de un salto, a codazos, con estrépito, a duras penas, entre otras.*

- Verbos en gerundio: *nadando, corriendo, cojeando, remando, tambaleándose, llorando, trabajando, durmiendo, caminando, manejando*, entre otros.
- Frases nominales: *la mirada*.
- Combinaciones de verbos en gerundio y frases nominales: *dando saltitos o brinquitos, dando tumbos, dando un traspié*.
- Frases preposicionales con la preposición con y un sustantivo con función instrumental: *con los hombros, con un cepillo, con un pañuelo*.

No obstante, el empleo de locuciones adverbiales en la traducción de algunos verbos con rasgo de modalidad se apega más a los usos del español.

En la mayoría de las ocasiones, la aplicación del quiasma es obligatoria, pues el sentido de una oración como *He kicked the kitten out of the kitchen* se altera si se traduce como *Pateó al gato fuera de la cocina*.

Ahora bien, en la aplicación de esta técnica, las siguientes partículas pueden traducirse con los siguientes verbos:

up	out	into	across	off	on	back	past
Subir	Salir	Entrar	Atravesar	Sacudir	Seguir	Regresar	Pasar (delante de)
Levantar	Sacar	Meter	Cruzar	Quitar	Continuar		
Alzar				Rebotar			
				Salir			

**Tabla 2.4 Traducciones sugeridas de algunas partículas espacio-direccionales en *phrasal verbs***

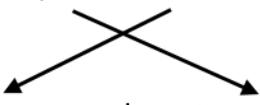
A continuación se presentan más ejemplos sobre la forma en que opera el procedimiento de quiasma en *phrasal verbs*:

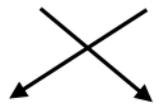
They **ran up** the stairs  
  
 Subieron las escaleras **corriendo**

They were **pushing me out** of the queue.  
  
 Me estaban **sacando a empujones** de la fila.

We **crept into** the classroom and closed the door  
  
 Entramos al salón **a hurtadillas** y cerramos la puerta

She **tiptoed across** the kitchen  
  
 Atravesó la cocina **de puntitas**

At the sight of a shark, they **swam back** to the shore  
  
 Al ver un tiburón, **regresaron a la costa nadando**

I **worked on** until 7 p.m.  
  
 Seguí **trabajando** hasta las 7 p.m.

A Ferrari **flashed past** us yesterday  
  
 Un Ferrari **pasó a toda máquina** frente a nosotros ayer

En función de la situación, la transposición cruzada puede combinarse con otras técnicas como la modulación, la ampliación lingüística, la particularización o el equivalente acuñado.

Por ejemplo:

She **sobbed her heart out**  
  
 Se desahogó llorando a mares

En este ejemplo, el quiasma se combina con la modulación. En este caso, se produce un cambio en el punto de vista o perspectiva al traducir *out* por *desahogó*. Con el equivalente acuñado, se emplea la expresión *llorar a mares* como equivalente de *sob someone's heart*.

El empleo de otras técnicas con el procedimiento de quiasma en la traducción también sucede en oraciones con pronombres de objeto directo (*me, you, her, them*) y pronombres reflexivos (*himself, yourselves*) que funcionan como complementos directos de la oración (Vázquez Ayora, 1977). Por ejemplo:

*She has just talked me into marrying her*



Me acaba de convencer con sus argumentos de casarme con ella

En este ejemplo, el quiasma se combina con la modulación, produciéndose un cambio en el punto de vista o perspectiva al traducir *into* por *convencer*. De igual manera, se aplica la particularización, pues el sentido del verbo (*talked*) expresa contenido explícito cuando se traduce al español (*con sus argumentos*). Asimismo, se puede aplicar la omisión, pues la modalidad expresada por el verbo (*con sus argumentos*) puede llegar a quedar sobrentendida en el español.

No obstante, En algunos casos, el rasgo de modalidad precisado por el verbo se sobrentiende en español y, por ende, no se hace explícito en la traducción. Esto sucede a causa de que el español opera en el 'plano intelectual' (acción-modo), mientras el inglés lo hace en el 'plano de las imágenes y sensaciones' (modo-acción) (Vázquez Ayora, 1977:283).

En palabras de Vázquez Ayora: "... cuando se interpone otro hecho de lengua, en este caso la situación y el plano intelectual, ya no es necesario hacer explícita la modalidad de la acción porque se sobrentiende, a menos que se trate de describir un sentido o detalle distinto o específico..." (1977:283)

Ahora bien, resulta importante resaltar que la aplicación del quiasma es una técnica sumamente práctica para traducir *phrasal verbs* compuestos de un verbo con rasgo de modalidad (*leap, clamber, tiptoe, limp, stagger, creep*) y una partícula de carácter espacial (*up, out, into, across, off, on, back, past*). Sin embargo, al traducir mediante quiasma *phrasal verbs* compuestos de un verbo sin ese rasgo de modalidad (*walk, move, fly, sail*) y una partícula, se producirán redundancias inaceptables en español (Vázquez Ayora, 1977) como *Hagrid subió caminando las escaleras*. En este tipo de oraciones, resulta más apropiado aplicar una transposición en la partícula y omitir el verbo, con lo que se obtiene un resultado más apegado a los usos del español, como *Hagrid subió las escaleras*.

De la misma manera, es importante hacer hincapié en el hecho de que las combinaciones entre verbos y partículas en los *phrasal verbs* suelen tener un significado diferente, casi metafórico, de la suma de sus partes. Por tal motivo, resulta más apropiado traducir estos verbos mediante otras técnicas, como la modulación. Por ejemplo:

You could say I've got a lot to live up to

Se puede decir que aún me falta mucho para estar a la altura.

A pesar de lo anterior, la transposición cruzada puede aplicarse para traducir las siguientes estructuras (Vázquez Ayora, 1977):

- Un verbo de posición y un gerundio: *Emma sat reading by the fire* → Ema leía sentada junto a la chimenea.
- Un verbo y un adjetivo o pasado participio con función de adjetivo: *The hoi-polois were roaring horse* → La plebe se quedaba ronca de tanto gritar.
- Un verbo y un sustantivo: *They smiled their defeat* → Aceptaron su derrota con una sonrisa.

- Un verbo y la frase nominal *somebody's way*: *John Lennon sang his way to the top*→ John Lennon alcanzó la gloria como cantante.

Finalmente, se puede concluir que, aunque se trate de una misma realidad, cada lengua tiene una manera diferente de percibirla y codificarla.

## 2.4 La Competencia Traductora

Antes de poder definir el concepto de competencia, resulta imprescindible reflexionar acerca de la distinción, según Chomsky (1965), entre *competencia* y *actuación*.

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)... the problem for the child [or virtually any language learner] learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance (1965:4).

A partir de esta aseveración, la *competencia* consiste en el conocimiento inconsciente acerca del sistema subyacente de la lengua, mientras que la *actuación* se caracteriza como el empleo auténtico de ese sistema en situaciones reales (Chomsky, 1965). Tal distinción es el parteaguas para el surgimiento de trabajos que ahondan el estudio de la competencia, la mayoría de los cuales reaccionan a la propuesta de Chomsky. Fruto de esa reacción es el concepto de *competencia lingüística*, acuñado por Hymes en 1972, y un profundo interés por su investigación por parte de autores como Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995) y Bachman y Palmer (2002). Todos estos autores formulan su propia propuesta de modelos de competencia comunicativa, los cuales tienden a estar constituidos por tres dimensiones:

1. Lo que significa **saber** una lengua

## 2. Las **habilidades** para usar una lengua

### 3. El **usar** una lengua

Las primeras dos dimensiones definen a la *competencia*, mientras la segunda alude a la *actuación* o uso de la lengua<sup>4</sup>. A continuación, se describirán con brevedad los modelos de Canale y Swain (1980) y de Bachman (1990) con sus respectivas adaptaciones pues pueden considerarse como la base de los modelos de competencia traductora (Hurtado, 2011).

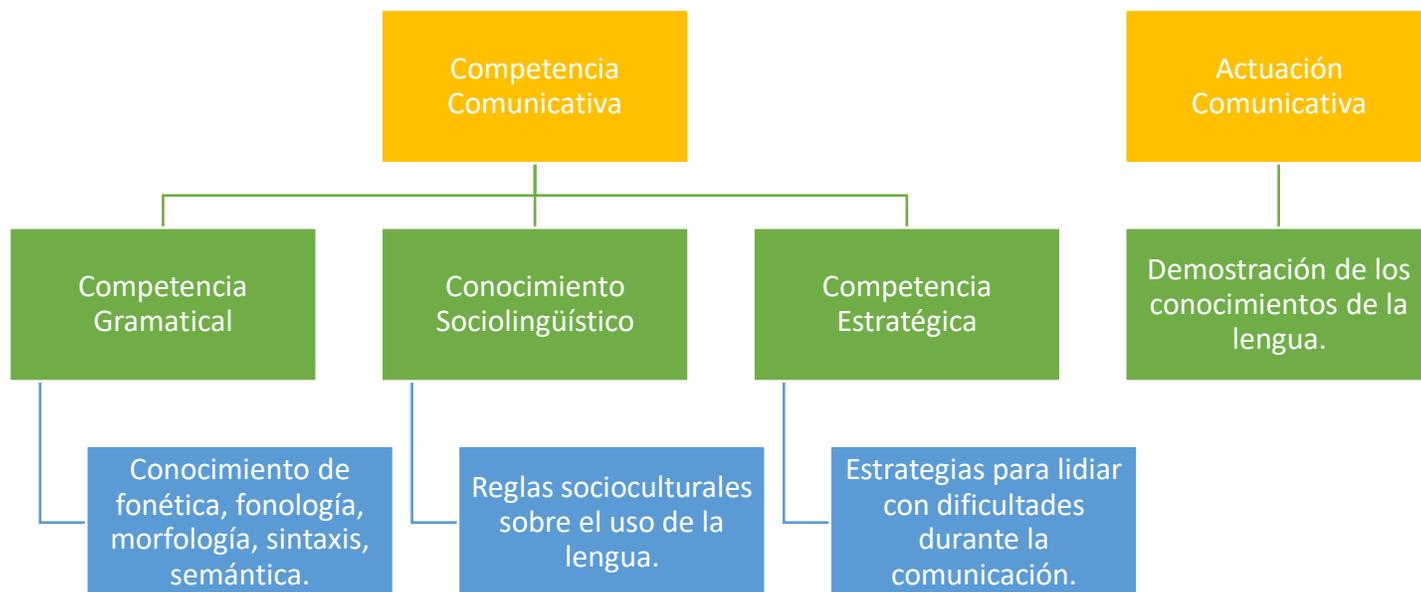
#### **2.4.1 Modelo de Canale y Swain**

En 1980, Canale y Swain crean el primer modelo de competencia comunicativa, el cual se considera el más influyente de todos. Su modelo es de corte comunicativo, en oposición a los modelos de corte gramatical, y enfatiza las maneras en las que las formas gramaticales se pueden emplear para expresar apropiadamente funciones de la lengua (Fulcher y Davidson, 2007). Los componentes de su modelo

---

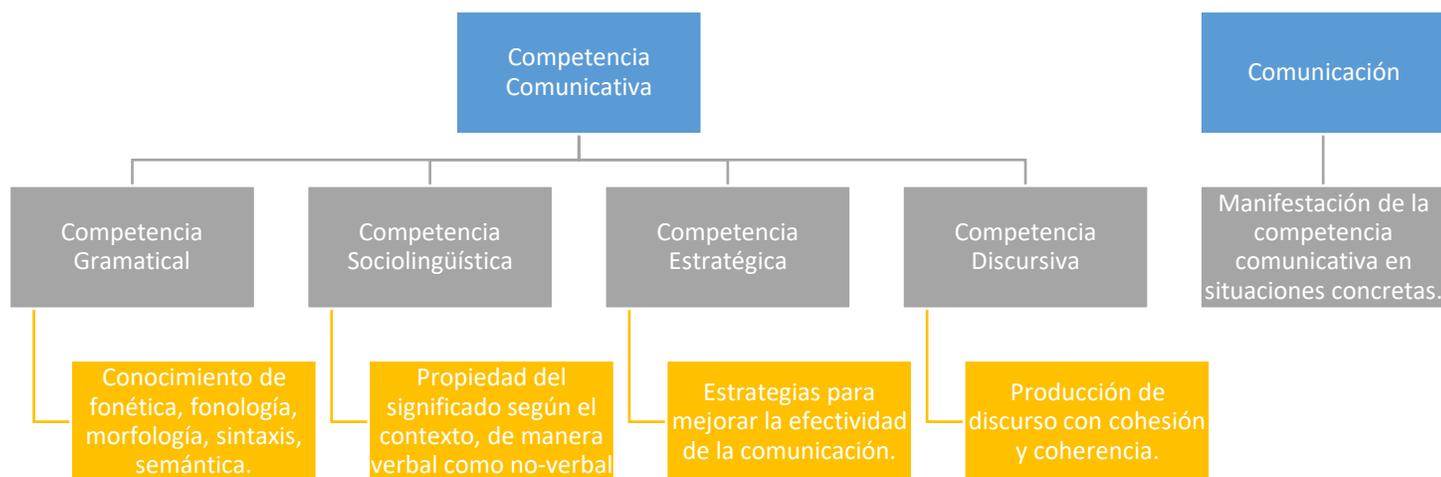
<sup>4</sup> Ambos modelos aquí descritos reconocen la existencia de conocimientos y habilidades como parte fundamental en la competencia comunicativa. Este fenómeno parece estar asociado a la distinción de Anderson (1983) entre conocimiento declarativo (*saber que*) y operativo (*saber cómo*).

se definen en el esquema 3.1, con base en las presiones de Fulcher y Davidson (2007).



**Esquema 2.1 Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain**

En 1983, Canale expande este modelo y se apega más a los argumentos propuestos por Hymes (1972). Del mismo modo, Canale (1983) establece una diferencia entre la *competencia comunicativa* (sistema subyacente de saberes y habilidades sobre la lengua) y la *comunicación actualizada* (la aplicación de esos conocimientos y habilidades en actos de comunicación auténticos) (Canale, 1983). En esta adaptación, Canale no cambia la noción de *competencia gramatical* pero modifica las de *competencia sociolingüística* y *competencia estratégica*, además de incorporar una nueva competencia: la *competencia discursiva*. El esquema 2 ilustra estas adaptaciones, con base en las presiones de Fulcher y Davidson (2007):



**Esquema 2.2 Adaptaciones de Canale al Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain**

Resulta importante destacar que este modelo es el precursor de los modelos sucesores, a causa de su influencia e innovación en la concepción de la *competencia comunicativa*. Por tal motivo, como se dijo previamente, este es uno de los modelos más influyentes para comprender la adquisición de la competencia en segundas lenguas y en lenguas extranjeras, aún en nuestros días.

### 2.4.2 Modelo de Bachman

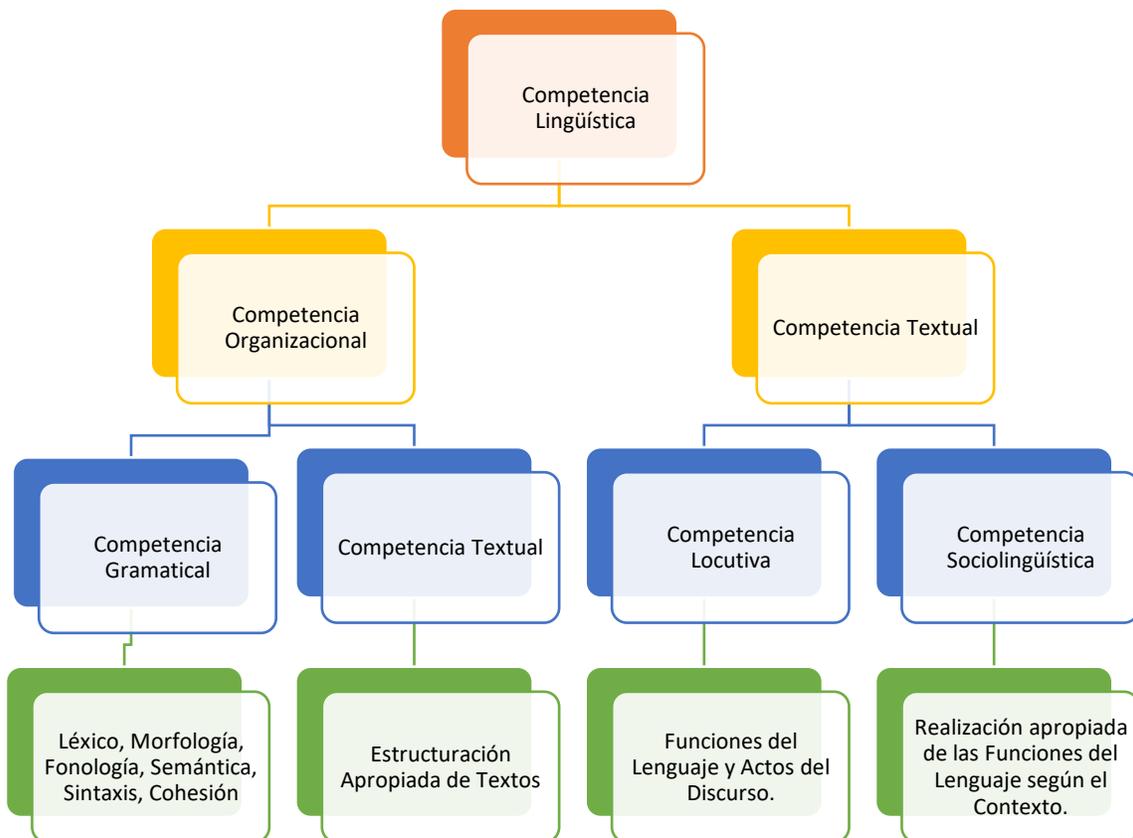
En 1990, Bachman propone este modelo, diferente a los anteriores en cuanto a que distingue claramente entre 'conocimiento' y 'habilidad', y pretende describir el modo en que los componentes de su modelo interactúan unos con otros cuando se hace uso de la lengua. A diferencia del modelo anterior, Bachman habla de *habilidad lingüística comunicativa*, la cual está compuesta por conocimientos y habilidades necesarios en el uso auténtico de la lengua. Los constituyentes de este modelo se muestran en el esquema 3. A pesar de ser un modelo distinto, la habilidad lingüística comunicativa también se encuentra dividida en subcategorías, tal y como sucede en el modelo de Canale y Swain. Cabe mencionar que algunas reciben nombres diferentes, otras son reemplazadas y otras continúan formando parte del modelo propuesto por este autor. Los componentes de la habilidad lingüística comunicativa se explican en el esquema 4.



Esquema 2.3 Modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa de Bachman (1990)

En 1996, Bachman y Palmer reestructuran el modelo propuesto en 1993, el cual pone de relieve sus diferencias con respecto al de Canale y Swain. Las principales diferencias entre ambos modelos se enlistan a continuación, tomando en cuenta las precisiones de Fulcher y Davidson (2007) y la postura de Bachman y Palmer (2002):

- La introducción al modelo de factores afectivos
- El uso de 'conocimiento temático', en lugar de 'conocimiento de estructuras'
- La conceptualización de la competencia estratégica, como un conjunto de estrategias metacognitivas
- La importancia de la competencia estratégica
- La interacción entre el conocimiento temático y los factores afectivos
- Aplicación al diseño y elaboración de exámenes como una lista de control



**Esquema 2.4 Subcategorías del Modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa de Bachman y Palmer (2002)**

### 2.4.3 El Modelo Holístico de la Competencia Traductora de PACTE

Como hace hincapié Hurtado (2011:382), la investigación en torno a la *competencia traductora* es muy escasa y sólo ha despertado interés en los últimos 25 años. Como resultado, algunos eminentes traductólogos se han dado a la tarea de caracterizar esta competencia, entre ellos destacan Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Kiraly (1995), Hatim y Mason<sup>5</sup> (1995), Hurtado (1996), Hansen (1997), Orozco y Hurtado (2002) y Neubert (2000).

No obstante, aún existen dificultades para conceptualizar la *competencia traductora*, las confusiones terminológicas son abundantes y sus premisas giran en torno a observaciones de la práctica traductora (Hurtado, 2011). Por tal motivo, como asevera Hurtado, estos modelos “...no se anclan en una base de estudios empíricos que ofrezcan datos para describir los componentes de la competencia traductora y sus relaciones...” (2011:394).

A pesar de esto, el modelo propuesto por el grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) (2009, 2011) parece haber logrado conceptualizar la competencia traductora e identificar sus subcompetencias, por medio de sus estudios empíricos-experimentales sobre esta competencia y su adquisición, ofreciendo el modelo más sólido, conciso y preciso para explicar tan complejo fenómeno. Por tal motivo, este modelo se describirá en rasgos generales a continuación.

El modelo holístico de PACTE fue propuesto por vez primera en 1998 y ha sufrido diversas modificaciones, conforme las investigaciones empírico-experimentales sobre la competencia traductora del grupo arrojan nuevos resultados. Esta propuesta se basa en los resultados exploratorios obtenidos por PACTE en 2000

---

<sup>5</sup> Estos autores emplean los conceptos *habilidades y destrezas traductorales* para referirse a la competencia traductora (Hurtado, 2011:387).

(PACTE, 2003, 2011) y comienza por hacer la distinción entre competencia (sistema subyacente de conocimientos y habilidades para ejecutar la traducción) y actuación (el acto de traducir *per se*) (Hurtado, 2011), planteada originalmente por Chomsky (1965 y 2002b).

De acuerdo con Hurtado, investigadora principal de PACTE, la competencia traductora se define como “... *el sistema subyacente de conocimientos [de carácter declarativo y operativo], habilidades y actitudes necesarios para traducir...*” (2011:395). Asimismo, la competencia traductora cuenta con cuatro atributos distintivos (Hurtado, 2011):

- Es un *conocimiento experto* que el hablante bilingüe no domina
- Tiene un carácter *operativo* o procedimental que consiste en saber cómo traducir
- Se encuentra constituido por una variedad de *subcompetencias* relacionadas entre sí
- Posee un *componente estratégico*, cuya función radica en la resolución de problemas

Según el modelo de PACTE (2003, 2011), la competencia traductora se encuentra conformada por un conjunto de cinco subcompetencias y componentes psicofisiológicos relacionados entre sí:

1. **Subcompetencia Bilingüe.** Conformada por saberes de carácter operativo imprescindibles para la comunicación (PACTE, 2003, 2011). A su vez, está integrada por conocimientos:
  - Pragmáticos: uso de la lengua para comunicarse en diversos contextos a través de convenciones pragmáticas (PACTE, 2003, 2011).

- Sociolingüísticos: ejecución de actos lingüísticos apropiados, regidos por convenciones sociales sobre el uso de la lengua (PACTE, 2003,2011) y relacionados con cuestiones dialectales y de registro.
  - Textuales: reconocimiento de recursos de cohesión y coherencia, tipos de textos y sus convenciones (Hurtado, 2011).
  - Lingüísticos: abarcan saberes sobre las siguientes áreas (Hurtado, 2011):
    - Léxico
    - Morfología
    - Sintaxis
    - Fonología
    - Ortografía
2. **Subcompetencia Extralingüística.** Conjunto de conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos de corte declarativo (PACTE, 2003, 2011).
  3. **Subcompetencia de Conocimientos sobre la Traducción.** Integrada por saberes de carácter declarativo sobre los principios de la traducción y el quehacer profesional. Los principios de traducción engloban conocimientos sobre la unidad de traducción, procesos necesarios, tipos de problemas y procedimientos técnicos y métodos empleados (Hurtado, 2011). De la misma manera, los ámbitos profesionales de la traducción abarcan aspectos como el mercado laboral, los tipos de receptores y de encargo, entre otros.
  4. **Subcompetencia Instrumental.** Conformada por conocimientos de naturaleza operativa acerca del empleo de fuentes documentales y la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la traducción (PACTE, 2003, 2011).
  5. **Subcompetencia Estratégica.** Integrada por saberes sobre el amparo de la eficacia en el proceso traductor y la resolución de problemas (PACTE, 2003, 2011; Hurtado, 2011). Esta competencia es crucial para el modelo pues tiene el control del proceso traductor al interrelacionar las demás competencias

(PACTE, 2003, 2011). Hurtado (2011) identifica cuatro propósitos principales de esta subcompetencia:

- La planificación del proceso y la elaboración del proyecto traductor
- La evaluación del proceso y los resultados con base en el objetivo a alcanzar
- Activación y relación de las otras subcompetencias, así como la compensación de sus deficiencias
- Identificación de problemas y resolución de los mismos mediante la aplicación de procedimientos adecuados

6. **Componentes Psicofisiológicos.** Conjunto de componentes cognitivos y actitudinales, así como habilidades y recursos psicomotores (PACTE, 2003, 2011). Entre los componentes cognitivos, Hurtado (2011) identifica la memoria, la percepción, la atención y la emoción; mientras que la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor el espíritu crítico y la confianza son parte de los constituyentes actitudinales.

A pesar de la interacción simultánea de todas estas subcompetencias en el modelo de la competencia traductora, la subcompetencia estratégica goza de una mayor jerarquía pues, en palabras de Hurtado (2011:397), contribuye a *subsana* deficiencias en las otras subcompetencias y a *resolver problemas*. El esquema 5, adaptado de Hurtado (2011), ilustra el modelo de competencia traductora ya explicado.

Ahora bien, el dominio de los procedimientos técnicos de traducción es parte de la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción y la subcompetencia estratégica. Por tal motivo, su aplicación contribuye a la resolución de problemas. De igual forma, se cree que puede subsanar deficiencias en la subcompetencia bilingüe siempre y cuando se instruya al traductor novel sobre su apropiada ejecución.

Finalmente, debe hacerse hincapié en el hecho de que, a pesar de poseer una subcompetencia bilingüe y extralingüística, el bilingüe promedio no cuenta con las subcompetencias particulares del proceso traductor, a saber, la estratégica, instrumental y la de conocimientos de traducción. Por tal motivo, Hurtado califica la competencia traductora como un *conocimiento experto* (2011:407).

#### **2.4.4 El Modelo de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE**

Como se destacó con anterioridad, la investigación sobre la competencia traductora es un campo poco estudiado, y la manera en la cual se adquiere es un campo de estudio relativamente nuevo. A pesar de los esfuerzos de traductólogos como Tirkkonen-Condit y Jääkeläinen (1991), Kiraly (1995) y Orozco y Hurtado (2002) por proponer un modelo de adquisición de esta competencia, ninguno se basa en investigaciones de corte empírico-experimental, como lo hace la propuesta del grupo PACTE (2000). Por tal motivo, su modelo se discute a continuación.

De acuerdo con el modelo de PACTE, la adquisición de la competencia traductora se define como:

... un proceso de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a un conocimiento experto (competencia traductora), que requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y en el que se produce una reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos... (Hurtado, 2011:407).

Con base en estas aseveraciones, se puede observar que el proceso de reestructuración constante de los componentes de la competencia traductora es el núcleo de este modelo de adquisición. El esquema 6, adaptado de PACTE (2000), ilustra lo antedicho:

La propuesta de modelo de adquisición de la competencia traductora opera de manera muy similar al concepto de Interlenguaje de Selinker (1972) sobre los

estadios intermedios o gramáticas parciales en la adquisición de una segunda lengua. Esto sucede a causa de que ambos enfoques conciben la adquisición como un proceso de naturaleza dinámica, en constante desarrollo, mediante la reconstrucción del sistema de conocimientos (Saville-Troike, 2006; Hurtado, 2011).

Ahora bien, Hurtado (2011), plantea cuatro consideraciones prácticas sobre los elementos en este modelo de adquisición de la competencia traductora:

- Las subcompetencias nunca actúan de manera aislada (siempre se relacionan entre sí)
- El desarrollo de las subcompetencias durante este proceso no es el mismo
- El desarrollo de las subcompetencias específicas del proceso traductor (la estratégica, instrumental y la de conocimientos de traducción) es imprescindible en la adquisición de la competencia traductora
- Las subcompetencias son susceptibles a variaciones en función de diversos factores

Por último, Hurtado (2011:408) destaca la importancia de la didáctica de la traducción en cuanto a la realización de investigaciones *empíricas-experimentales* que calculen la *efectividad* de los métodos de enseñanza de la traducción, tal y como es el caso, en cierta medida y con ciertas peculiaridades, de este proyecto de investigación, el cual tiene como objetivo detallar a profundidad la metodología empleada a lo largo de esta investigación.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

### 3.1 Descripción Crítica de los Antecedentes Metodológicos

El propósito de esta sección es describir, comparar y discutir críticamente la relevancia del marco metodológico de tres proyectos previos con respecto al de esta investigación. Para tal efecto, se comenzará por explicar el objetivo de este trabajo y sus principales etapas metodológicas. De manera subsecuente, se describirán los objetivos y las metodologías empleadas pertenecientes a tres investigaciones relacionadas con ésta, seguidos por una discusión crítica de las similitudes, fortalezas y debilidades de sus elementos metodológicos con respecto a este proyecto. Por último, se finalizará este apartado, ofreciendo una conclusión sobre el impacto de los antecedentes metodológicos en el diseño del encuadre metodológico de este trabajo.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo promover la aplicación de la transposición cruzada o quiasma para traducir, con mayor apego a los usos del español, *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional, mediante un curso-taller sobre su empleo. Todo ello, con la finalidad de orientar al estudiante de traducción del inglés en su proceso de aprendizaje y en su práctica traductora. Por tal motivo, esta investigación está dividida en tres secciones metodológicas claramente definidas:

- a) La identificación, contextualización y propuesta de traducción de oraciones o microunidades de traducción con *phrasal verbs* susceptibles a ser traducidos mediante la transposición cruzada.
- b) El diseño y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos: la prueba preliminar y la final.
- c) El diseño del tratamiento, cuyo propósito principal es orientar la aplicación de la transposición cruzada para traducir *phrasal verbs* con un mayor apego a los usos del español.

Cada etapa guarda una estrecha relación con la metodología de cada uno de los artículos descritos más adelante, los cuales dan indicios valiosos sobre cómo llevar a cabo determinados procesos. Por ende, se procede a describir sus objetivos y encuadres metodológicos.

### **3.1.2 Las técnicas de traducción en los textos económicos de divulgación (francés-español): resolución de problemas**

En esta investigación, Lobato y Ruíz (2013) tienen como objetivo analizar, desde una perspectiva didáctica, la frecuencia del empleo de las técnicas de traducción aplicadas en el traslado de textos económicos no especializados del francés al español. Los autores comienzan por definir las habilidades necesarias que el traductor de textos económicos debe poseer. Enseguida, a partir de un *corpus* de diez textos, Lobato y Ruíz presentan los problemas que el traductor encuentra al traducir textos económicos. Por último, los autores identifican las técnicas de traducción más frecuentes para enfrentar las dificultades mencionadas por medio de una tabla compuesta de tres elementos esenciales: técnica empleada, frecuencia de uso y ejemplo de uso. Este sistema para la identificación de dificultades es el parteaguas para la organización de microunidades de traducción con *phrasal verbs* susceptibles a traducirse mediante la transposición cruzada.

Se han identificado dos aspectos en común sumamente relevantes entre el trabajo de Lobato y Ruíz (2013) y el presente proyecto, a saber, las dificultades en la traducción y las técnicas para enfrentarlas. En cuanto al primero, este proyecto pretende sensibilizar al estudiante sobre las principales dificultades en la comprensión y la reformulación de *phrasal verbs*, mientras Lobato y Ruíz (2013) se limitan a presentar de manera general los problemas de traducción económica en textos de divulgación. Con respecto al segundo, la identificación de técnicas de traducción para enfrentar dificultades resulta ser de suma importancia. Sin embargo, este estudio se centra únicamente en la aplicación de la transposición cruzada para traducir *phrasal verbs*. De la misma manera, los criterios considerados por Lobato y

Ruíz (2013) para la organización de las dificultades de traducción son limitados con respecto al presente proyecto pues solo se consideran aspectos como técnica empleada, frecuencia de uso y ejemplo de uso (Lobato y Ruíz, 2013:340). Por lo tanto, la presente investigación requiere una serie de criterios más amplia para organizar las microunidades de traducción, como *phrasal verb*, definición, oración contextualizada y propuesta de traducción. Con la elaboración de una catalogación de este tipo, la dificultad para identificar patrones será mucho menor, lo cual, a su vez, facilitará tanto la elaboración de las pruebas preliminares y finales, así como el diseño del curso-taller propuesto.

### **3.1.3 Occupational Integration Training in Translation**

En cuanto a la segunda investigación, Torres-Hostench (2012) tiene como finalidad evaluar el nivel de preparación de los alumnos de diferentes posgrados en traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona que habrán de integrarse al campo laboral. Esto se determina por medio de un diseño experimental. Un total de 122 alumnos participaron en el proyecto y se hizo uso de cinco grupos: tres experimentales y dos control. Es importante destacar que, a pesar de ser estudios de posgrado en traducción, todos los grupos pertenecían a diferentes áreas: traducción audiovisual, traducción y nuevas tecnologías, traducción legal, traducción literaria y edición y control de calidad de la traducción.

Su marco metodológico está compuesto de tres fases. La primera consistió en aplicar una prueba preliminar a los estudiantes de posgrado para evaluar sus competencias con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comenzar a laborar. Posteriormente, se diseñó y se llevó a cabo un programa para la mejora de estas competencias. En la etapa final, se aplicó una prueba posterior y se compararon los resultados de ambas pruebas en los cinco grupos, para así determinar el efecto del tratamiento. Ambas pruebas consistían en 30 reactivos de opción múltiple, que evaluaban los conocimientos, las habilidades y

las actitudes necesarias para ingresar al campo laboral, divididos, a su vez, en siete secciones, descritas a continuación.

En cuanto a la primera parte, tanto en la prueba preliminar como en la final, se pedía a los alumnos proporcionar información general para definir su perfil. El segundo y el tercer apartados fueron diseñados para evaluar el conocimiento y las habilidades de los participantes sobre la inserción al campo laboral. La cuarta sección tenía como propósito dar a conocer la dedicación de los participantes en cuanto a la inserción al campo laboral. La siguiente parte tenía como objetivo revelar el grado de flexibilidad de los participantes con respecto a las condiciones laborales. En el sexto apartado se evaluaba la madurez profesional. La última sección se diseñó para conocer la autoestima profesional de los participantes.

Con respecto al tratamiento, denominado the OIL Program (Programa para la Inserción al Campo Laboral), se conformó por el OIL Dossier (Expediente para la Inserción al Campo Laboral) y las actividades OIL. El Expediente para la Inserción al Campo Laboral consistía en 40 actividades distribuidas en cinco unidades con las siguientes temáticas: ideas sobre proyectos profesionales, direcciones de correo electrónico y sitios web de mi interés, campañas de mercadeo a distancia, creación de un plan de acción y contacto directo por teléfono y en persona.

Los resultados obtenidos en la prueba final demostraron que los participantes en los grupos control se desempeñaron de mejor manera en la prueba preliminar. Esta mejora se atribuye, según Torres-Hostench (2012), a los contenidos de los programas de posgrado que cursaban los participantes al aplicárseles la prueba final. No obstante, los participantes en los grupos experimentales tuvieron un mejor desempeño en la prueba final con respecto a las pruebas preliminares y finales de los grupos control. Esto último es un indicio de la efectividad de los tratamientos en el desempeño de los participantes.

A pesar de abordar una temática en traducción diferente a la del presente trabajo de investigación, este estudio desarrolla un marco metodológico con un alto grado

de similitud al del presente proyecto en lo que respecta, en lo particular, al diseño experimental. Al igual que el trabajo de Torres-Hostench (2012), durante esta investigación se pretende aplicar una prueba preliminar, brindar un tratamiento y, finalmente, aplicar una prueba final. Un diseño experimental como este facilita la medición de los efectos inmediatos del tratamiento a través de la comparación de los resultados de ambas pruebas y grupos, con la finalidad de determinar la presencia o ausencia de mejora después de su implementación; en otras palabras, se podrá identificar si el tratamiento propuesto resultó en aprendizaje o no (Mackey y Gass, 2010:149). No obstante, un inconveniente de este proyecto es la fugacidad de los efectos del tratamiento; es decir, si tales efectos son duraderos o no. Según Mackey y Gass (2010:149), para superar esta dificultad, se suele hacer uso de una prueba final para medir los efectos del tratamiento a largo plazo. Sin embargo, la presente investigación tiene como objetivo observar los efectos inmediatos del tratamiento. Por tal motivo, el diseño experimental resulta idóneo para este trabajo.

Ahora bien, a diferencia del estudio de Torres-Hostench (2012), el diseño experimental en este estudio pretende aplicarse a una cantidad menor de sujetos debido al bajo índice de alumnos inscritos en cada uno de los temas selectos de traducción del inglés.

En la presente investigación, los participantes tanto del grupo control como del grupo experimental se encontraban cursando Traducción literaria del inglés. Se decidió trabajar con estos dos grupos pues, según Biber, Johansson, Leech, *et al.* (2007:409), los *phrasal verbs* son más frecuentes en registros escritos de ficción y de carácter periodístico. En consecuencia, se podrán observar los efectos inmediatos del tratamiento al comparar ambas pruebas aplicadas tanto al grupo experimental como al grupo control.

### 3.1.4 Aproximación a una Didáctica de la Traducción de Textos Científicos y Técnicos Inglés-Español

En este trabajo de investigación, Gómez y Gómez (2011) tienen como propósito el diseño y la implementación de una propuesta didáctica para la traducción de textos científicos y técnicos. Antes de elaborar esta propuesta, se realizó una búsqueda y análisis sobre textos de traducción de autores reconocidos y se identificaron tres clases de subgéneros dentro de los textos científicos y técnicos: textos con orientación teórica, textos con orientación teórica-práctica y textos meramente prácticos. A lo largo de su diseño, se incluyeron actividades de traducción, de evaluación, de reflexión y del uso de portafolio, así como un manual para el docente. El módulo está compuesto por seis talleres, o tareas según Hurtado (2003), y, a su vez, cada una está conformada por cuatro secciones: actividades preliminares, aproximación al texto, traducción y evaluación y plantilla o evidencia del portafolio.

Esta propuesta ha resultado útil para considerar los componentes del tratamiento (curso-taller) en este proyecto de investigación. Originalmente, solo se había considerado en una sesión de presentación y prácticas; no obstante, como parte del tratamiento, se ha planteado considerar aspectos como la autoevaluación y la reflexión por parte del alumno sobre su desempeño.

Otro elemento que goza de importancia es el hecho de que los talleres fueron realizados, según Gómez y Gómez (2011), como una alternativa para relacionar los contenidos de las asignaturas de traducción con las competencias necesarias para el estudiante de traducción científica. Es precisamente esa puesta en práctica de la teoría lo que pretende fomentar este curso-taller.

A pesar de ello, la estructura de la propuesta de Gómez y Gómez (2011) obedece a la promoción de traducciones aceptables de textos científicos y técnicos. Por lo tanto, esta estructura no resulta la más idónea para la organización del curso-taller propuesto en esta investigación pues las oraciones con *phrasal verbs* utilizadas en este proyecto provienen de diversos registros, los cuales se distinguen por sus

características lingüístico-formales, su desviación de la lengua vernácula (en algunos casos), así como su diversidad de tipos textuales, campos, tonos, modos y estilos (Hurtado, 2011:63).

Como resultado de lo anterior, el curso-taller propuesto estará compuesto de objetivos generales, materiales de apoyo, presentaciones teórico-prácticas ilustradas con una amplia variedad de ejemplos, tareas de aplicación de destrezas en la traducción (siendo el traslado de oraciones la actividad más común), así como autoevaluaciones y reflexiones acerca del desempeño del alumno y las habilidades adquiridas tras cada sesión.

Recapitulando, el objetivo de esta sección fue describir los antecedentes metodológicos del presente proyecto de investigación y discutir de manera crítica sus similitudes, atributos y debilidades. El trabajo de Lobato y Ruíz (2013) ha contribuido a la consideración de los criterios necesarios para la organización de las microunidades de traducción necesarias para la realización de las pruebas y el diseño del curso-taller. Asimismo, la investigación de Torres-Hostench (2012) sirve como directriz para la elaboración e implementación del diseño experimental. De manera similar, el trabajo de Gómez y Gómez (2011) proporciona valiosos indicios sobre el diseño y la implementación del tratamiento (curso-taller). A manera de conclusión, cada uno de los proyectos descritos, a pesar de sus debilidades, contribuyen de manera significativa y específica al desarrollo del encuadre metodológico de esta investigación en cada una de sus etapas descritas al principio.

## **3.2 Contextualización de la Investigación**

El objetivo de esta sección es precisar las variables de investigación, la hipótesis, el objetivo general, los objetivos específicos y el tipo de investigación.

### **3.2.1 Tipo de Investigación**

Este estudio presenta un enfoque cuantitativo, pues hace uso de la medición numérica y análisis estadísticos de los datos o información recabada, con la

finalidad de comprobar hipótesis y, por ende, visualizar patrones conductuales o de comportamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:4).

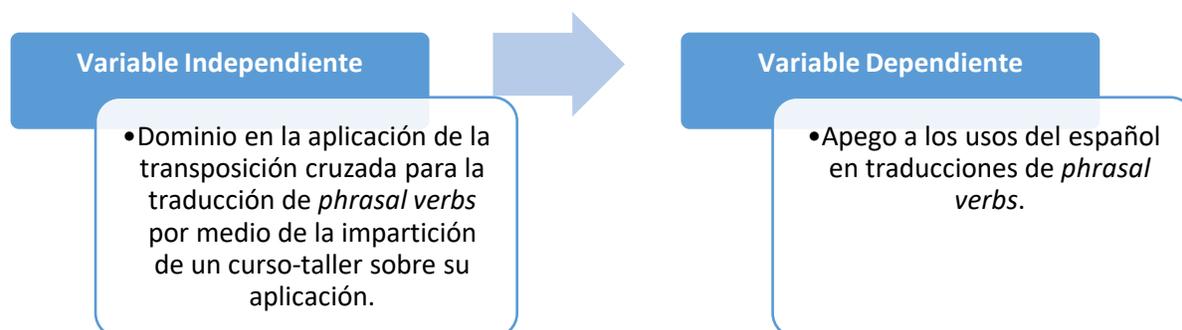
Del mismo modo, esta investigación es de alcance explicativo, dada la relación de causalidad entre la variable independiente (tratamiento o intervención) y variables dependientes (presencia o ausencia de un mejor desempeño) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:124) en un grupo o población concretos (Duff, 2010:17; Hernández, Fernández y Baptista, 2010:83-85, 92, 100; Mackey y Gass, 2010:137).

### 3.2.2 Variables de Investigación

El presente proyecto de investigación cuenta con dos variables: una dependiente y una independiente. La relación entre ellas es causal, de causa-efecto, pues la presencia o ausencia de la variable independiente causa un efecto en la variable dependiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:100-101,123). Las variables de este estudio son las siguientes:

- **Variable Independiente:** El dominio en la aplicación de la transposición cruzada para la traducción de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional a través de la impartición de un curso-taller sobre su aplicación.
- **Variable Dependiente:** Un apego a los usos del español en traducciones de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional.

La relación entre las variables de este estudio puede visualizarse fácilmente en el siguiente esquema:



Esquema 3.1 Variables de la Investigación

### 3.2.3 Hipótesis

Con base en lo previamente definido, puede afirmarse que la hipótesis de este proyecto de investigación es de corte causal y de naturaleza bivariada pues, según Hernández, Fernández y Baptista (2010:101), existe una relación de causalidad entre la variable independiente y la variable dependiente; es decir, la variable independiente causa o da cabida a la variable dependiente, como se mencionó con anterioridad. La hipótesis postulada en este estudio es la siguiente:

Un mayor dominio en la aplicación de la transposición cruzada para la traducción de *phrasal verbs* a través de la impartición de un curso-taller sobre su aplicación producirá un mayor apego a los usos del español en traducciones de *phrasal verbs*.

### 3.2.4 Diseño de Investigación

Este estudio hará uso del diseño experimental, el cual consiste en la manipulación intencionada de variables independientes con el fin de identificar las consecuencias de tal manipulación sobre las variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:122; Larsen-Freeman y Long, 1991:19; Mackey y Gass, 2010:137-138).

Los diseños experimentales se caracterizan por contar con un grupo experimental y uno control, los cuales deberían ser teóricamente equiparables. Ambos grupos participan en una prueba preliminar, con la finalidad de diagnosticar su desempeño inicial y su equiparabilidad. Una vez hecho lo anterior, el grupo experimental se expone a un tratamiento o intervención (el curso-taller, en este caso) mientras al grupo control no se le administra tal estímulo. Finalmente, ambos grupos se someten a una prueba final, con el propósito de comparar sus resultados y analizar el efecto del tratamiento en el desempeño del grupo experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Mackey y Gass, 2010).

Ahora bien, los diseños experimentales se categorizan, según Creswell (2009), en pre-experimentos, experimentos reales o puros y cuasi-experimentos. El presente proyecto de investigación tiene como propósito la aplicación de un cuasi-experimento con grupos intactos, pues los participantes se encuentran agrupados en clases previamente definidas por la institución. No obstante, se ha empleado un proceso de asignación aleatoria o al azar en ambos grupos con el objetivo de consolidar la validez interna y preservar la equiparabilidad tanto como sea posible. El siguiente esquema presenta los elementos considerados en este estudio a grandes rasgos.



Esquema 3.2 Tipo de Investigación

Cabe destacar que este apartado será detallado a profundidad en secciones posteriores.

### 3.2.5 Objetivo General

Por medio de la impartición de un curso-taller sobre la aplicación de la transposición cruzada o quiasma, promover traducciones con mayor apego a los usos del español de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional. Todo ello, con la finalidad de orientar al estudiante de traducción del inglés en su proceso de aprendizaje y en su práctica traductora.

### 3.2.6 Objetivos Específicos

A través de la aplicación de una prueba preliminar, diagnosticar el grado de apego a los usos del español en traducciones de estos *phrasal verbs* realizadas por el grupo experimental y control.

Impartir el curso-taller al grupo experimental con la finalidad de fomentar el dominio en la aplicación de la transposición cruzada para traducir con mayor apego a los usos del español este tipo de *phrasal verbs*.

De manera implícita durante el tratamiento, sensibilizar al grupo experimental sobre las principales dificultades a las que se enfrenta el traductor novel en la comprensión y la traducción o reformulación de estos *phrasal verbs*.

Por medio de una prueba final, determinar si un mayor dominio en la aplicación de la transposición cruzada para la traducción de *phrasal verbs* produjo un mayor apego a los usos del español en sus traducciones por parte del grupo experimental, en comparación con el grupo control.

### **3.3 Contextualización del Escenario**

El objetivo de esta sección es, como su nombre lo indica, detallar el contexto en el cual el presente proyecto de investigación fue realizado. Se comenzará por ofrecer una breve reseña sobre la universidad donde se realizó la investigación, incluyendo aspectos como su ubicación geográfica, su presencia, sus programas académicos y su matrícula. Posteriormente, de manera más concreta, se describirá la facultad donde el diseño de la investigación se llevó a cabo, detallando rasgos como su ubicación, sus programas académicos y su matrícula. De manera subsecuente, se proporcionará una breve descripción sobre el currículum de la licenciatura en lenguas, enfocándose en la trayectoria ideal de la Licenciatura en Lenguas con énfasis en Traducción del Inglés. Se proseguirá por explicar de manera exhaustiva las características distintivas de los participantes, abordando elementos como su formación traductora durante sus estudios de licenciatura, su nivel de competencia comunicativa, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y edad. Finalmente, se concluirá este apartado por definir las peculiaridades del grupo experimental y el grupo control de este trabajo de investigación.

### **3.3.1 Universidad Autónoma del Estado de México**

Esta investigación se realizó en la Universidad Autónoma del Estado de México, universidad pública que goza de mayor renombre en esta entidad federativa. Su campus principal se encuentra ubicado en el municipio Toluca de Lerdo, el cual, a su vez, se localiza en el valle del mismo nombre, parte del altiplano central de la República Mexicana, y a casi 70 kilómetros de la Ciudad de México.

Además de este campus, la Universidad Autónoma del Estado de México tiene otros diez Centros Universitarios en los municipios de Amecameca, Atlacomulco, Ecatepec, Tejupilco, Temascaltepec, Tenancingo, Texcoco, Valle de Chalco, Valle de Teotihuacan y Zumpango. Del mismo modo, tiene presencia, aunque en menor grado, en otros municipios alrededor del Estado de México (UAEMex, 2015).

Actualmente, la oferta académica de la Universidad Autónoma del Estado de México consiste en un programa de bachillerato, dos programas de técnico superior universitario, 82 programas de licenciatura y 101 programas de posgrado (UAEMex, 2015:37). Su matrícula se calcula en un total de 77,465 alumnos, de los cuales 18,625 cursan el nivel medio superior, 55,257 el superior y 3,583 se encuentran realizando estudios de posgrado (UAEMex, 2015:19). Con respecto a la infraestructura académica, la universidad cuenta con 9 planteles de bachillerato, 11 centros universitarios (mencionados con brevedad anteriormente), seis unidades académicas profesionales, 2 institutos, una escuela de artes, 24 centros de investigación, 21 Facultades y múltiples centros de investigación y espacios culturales (UAEMex, 2015).

### **3.3.2 Facultad de Lenguas**

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de esta universidad, ubicada en el municipio de Toluca. Se considera necesario proporcionar una breve recapitulación sobre los estudios de licenciatura de esta

facultad a fin de contar con descripción más detallada sobre el trasfondo de los participantes.

En el año de 1992, se ofertó la Licenciatura en Lengua Inglesa en la denominada Escuela de Lenguas, ofertándose por vez primera estudios de este tipo a nivel licenciatura en el estado. Este programa tenía tres énfasis: en docencia, traducción e interpretación. No obstante, en 1999 la Licenciatura en Lengua Inglesa se sometió a revisión al considerar tres salidas profesionales como un proyecto muy ambicioso (Moore, 2009:90) y se implementó su segunda versión junto con la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas. Como resultado del Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005, el cual exigía el desarrollo de programas que atendieran las necesidades de índole educativa y laboral de manera más eficaz, se desplazaron las dos licenciaturas anteriores y se creó la Licenciatura en Lenguas (Moore, 2009:91), la cual se oferta hasta la fecha.

En la actualidad, esta facultad tiene dos programas de licenciatura, uno presencial (Licenciatura en Lenguas) y el otro a distancia (Licenciatura en Enseñanza del Inglés) (UAEMex, 2015:390). Del mismo modo, también imparte dos programas de posgrado, uno presencial (Maestría en Lingüística Aplicada) y el otro a distancia (Maestría en la Enseñanza del Inglés) (UAEMex, 2015:390). La matrícula de los alumnos inscritos en estos programas se calcula en un total de 1,064 estudiantes, de los cuales 918 se encuentran cursando la Licenciatura en Lenguas, 91 la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, 22 la Maestría en la Enseñanza del Inglés y 33 la Maestría en Lingüística Aplicada (UAEMex, 2015:390).

### **3.3.3 Licenciatura en Lenguas**

La Licenciatura en Lenguas es un plan de estudios flexible, tiene una duración de 10 semestres y cuenta con cuatro líneas de énfasis: Docencia del Inglés, Traducción del Inglés, Docencia del Francés y Traducción del Francés. Todos los alumnos cursan las mismas asignaturas durante los primeros cuatro semestres y en el quinto los alumnos se decantan por una de las cuatro líneas ya mencionadas (UAEM,

2009), es decir, todo el alumnado estudia el núcleo básico y parte del núcleo sustantivo.

Durante el quinto y el sexto semestre, las trayectorias ideales de los alumnos de Docencia y Traducción en ambas lenguas guardan una similitud impresionante a excepción de dos asignaturas (Docencia de las habilidades productivas del inglés y Docencia de las habilidades receptivas del Inglés, respectivamente), pues reciben clases tanto de traducción como de docencia. A pesar de ello, es hasta el séptimo semestre cuando las líneas de énfasis se acentúan y los alumnos comienzan a especializarse en su área de elección. La mayor parte del alumnado de la Licenciatura en Lenguas opta por la Docencia y la Traducción del Inglés como salidas profesionales.

### **3.3.4 Énfasis en Traducción del Inglés**

Las primeras unidades de aprendizaje con énfasis en traducción del inglés comienzan, como se discutió anteriormente, en el quinto semestre con la asignatura de Introducción a la traducción del inglés y se prolonga en el sexto con un Taller de traducción del inglés. En el séptimo semestre se acentúa este énfasis cuando los alumnos cursan Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción y uno de los temas selectos de traducción de lengua inglesa, establecidos en el Currículum de la Licenciatura en Lenguas (UAEM, 2009): Traducción legal del inglés, Traducción técnica y científica del inglés, Traducción periodística del inglés, Traducción literaria del inglés, Doblaje y Subtitulación del Inglés e Interpretación del Inglés. Durante los tres semestres restantes (octavo, noveno y décimo), los alumnos tienen la obligación de cursar tres de estos temas, así como la posibilidad de tomar más de estas unidades de aprendizaje mientras no rebasen el número de créditos permitidos, señalado en el Currículum de la Licenciatura en Lenguas (UAEM, 2009:58) como 453.

### 3.3.5 Participantes

Los participantes en el presente proyecto de investigación fueron estudiantes de la Facultad de Lenguas, en su mayoría de séptimo y noveno semestre pero también incluyendo alumnos de octavo y décimo en menor grado, a causa de su mayor especialización en el área de traducción. Todos ellos habían tomado Introducción a la traducción del inglés y Taller de traducción del inglés con anterioridad y se encontraban cursando uno o más temas selectos del Currículum de la Licenciatura en Lenguas (UAEM, 2009). Por tal motivo, su experiencia como estudiantes la traducción, aproximadamente, de uno a dos años o incluso más. El número de alumnos cursando los temas de traducción a la fecha de la aplicación del diseño experimental, octubre y noviembre de 2016, se encuentra en la siguiente tabla:

<b>NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE</b>	<b>GRUPO</b>	<b>NÚMERO DE ALUMNOS</b>
<b>Traducción legal del inglés</b>	1	16
<b>Traducción legal del inglés</b>	2	13
<b>Traducción técnica y científica del inglés</b>	1	21
<b>Traducción técnica y científica del inglés</b>	2	8
<b>Traducción periodística del inglés</b>	1	26
<b>Traducción periodística del inglés</b>	2	2
<b>Traducción literaria del inglés</b>	1	18

<b>Traducción literaria del inglés</b>	2	11
--	---	----

**Tabla 3.5 Índice de alumnos cursando temas selectos de traducción**

Ahora bien, según el Currículum de la Licenciatura en Lenguas (UAEM, 2009:59-61), los alumnos en estos semestres son capaces de hacer uso de la lengua inglesa en las cuatro habilidades al nivel de dominio ALTE 3 y ALTE 4, correspondientes a un rango de 500 a 600 y de 700 a 800 horas de instrucción formal, respectivamente (Teacher's Guide to the CEFR, 2013:7 e Introductory Guide to the CEFR for English Language Teachers, 2013:4) y equivalentes a los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001: 23). A pesar de ello, la mayoría de los alumnos llegan a alcanzar, en promedio, un nivel B2 al cursar el séptimo, el octavo y el noveno semestre.

Los participantes pertenecían a diversos niveles socioeconómicos pero se pudo observar que, por lo general, la mayoría eran miembros de entre clase baja-alta hasta clase media-alta. Con respecto a su lugar de procedencia, la mayoría es originaria del Estado de México, a excepción de cuatro alumnos extranjeros, dos españoles y dos ingleses, quienes se encontraban participando en un programa de intercambio académico en el momento de la aplicación de las pruebas.

Con respecto a los alumnos nacionales, el 56.25% vienen de municipios como Atlacomulco, Ixtlahuaca, Metepec, Tejupilco, Temoaya, Tenancingo, Tenango y Tonicaco mientras el 43.75% son originarios del municipio de Toluca. Estos porcentajes podrían responder a las necesidades laborales y a la demanda social de profesionistas con este perfil en tales municipios. En cuanto a su edad, las edades de los participantes oscilaban de los 20 a los 25 años, 22.5 en promedio, lo cual parece indicar que se trató de adultos jóvenes. Además, un considerable número de ellos se encontraba de uno a dos años para finalizar sus estudios de licenciatura.

Como se ha mencionado en anteriores ocasiones, el diseño de la investigación en el presente proyecto fue de corte cuasi-experimental y estuvo compuesto de una prueba preliminar, un tratamiento y una prueba final (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:121). Por tal motivo, se hizo uso de dos grupos: uno experimental, al cual se le aplica el tratamiento, y uno control, el cual no recibe estímulo experimental alguno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:124). Para fines del presente proyecto de investigación y con la finalidad de aportarle equiparabilidad o equivalencia, el grupo experimental estuvo compuesto por alumnos en el grupo 1 cursando la asignatura de Traducción literaria del inglés (véase tabla 3.1). Por otra parte, el grupo control se conformó por alumnos en el grupo 2 cursando esa misma asignatura (véase tabla 3.1).

Asimismo, se pilotaron los instrumentos con alumnos en la asignatura de Traducción periodística del Inglés pertenecientes al grupo 1 (véase tabla 3.1). Se decidió trabajar con estos grupos pues, según Biber, Johansson, Leech, *et al.* (2007:409), los *phrasal verbs* son más frecuentes en registros escritos de ficción (1,900 *phrasal verbs* por millón de palabras) y de carácter periodístico (1,400 *phrasal verbs* por millón de palabras). Esto implica que la mayoría de *phrasal verbs* encontrados posiblemente pertenezca a uno de estos dos registros. Los resultados del piloteo se describen con mayor profundidad en la sección titulada de esa misma forma al final de este capítulo.

Como se puede apreciar en la tabla 3.1, el número de alumnos en los grupos 1 y 2 de Traducción literaria del inglés es diferente. No obstante, la mortalidad experimental fue alta puesto que tan solo un 38.5% de los sujetos que conformaron el grupo experimental optó por participar durante el tratamiento y la prueba final. Con respecto al grupo control, un 63.64% de los sujetos que lo conformaban participó durante la totalidad del experimento. En consecuencia, tan solo siete alumnos fueron parte de todo el experimento en cada uno de los grupos. Cabe destacar que ese mismo número es el resultado al calcular el tamaño de la muestra mediante el programa STATS, incluido en Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Con la finalidad de contrarrestar la carencia de participantes durante el experimento principal y destacar el impacto de la docencia de la traducción en el desempeño del traductor novel, se optó por llevar a cabo el experimento de nueva cuenta. Sin embargo, se hizo uso de grupos diferentes durante esta aplicación a causa de una mayor disparidad en los contenidos curriculares de las asignaturas de traducción. Por tal motivo, se decidió realizar el experimento con dos grupos de Lengua Inglesa IX, pues todos los alumnos de esos grupos eran o fueron estudiantes de traducción que habían cursado al menos Introducción a la Traducción y Taller de Traducción del Inglés. Asimismo, su nivel de competencia comunicativa en la lengua inglesa oscila entre los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, tal y como el de los participantes de la primera aplicación. La diferencia más notoria radica en el hecho de que estos alumnos se encontraban tomando tanto temas selectos de traducción como de docencia. La siguiente tabla muestra el número de alumnos en estos grupos.

<b>NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE</b>	<b>GRUPO</b>	<b>NÚMERO DE ALUMNOS</b>
<b>Lengua Inglesa IX</b>	1	13
<b>Lengua Inglesa IX</b>	2	18

**Tabla 3.6 Índice de alumnos cursando Lengua Inglesa IX**

A pesar de la mortalidad experimental, en esta ocasión hubo mayor participación por parte de los alumnos. En el primer grupo, el grupo control, un 92.3% de los alumnos participó durante todo el experimento (la aplicación de la prueba preliminar, el tratamiento o curso-taller y la aplicación de la prueba final), mientras un 55.5% de los discentes del segundo grupo, el grupo experimental, colaboró a lo largo de todo el experimento. Ahora bien, el tamaño de la muestra se calculó en 12 participantes en el grupo control y 10 participantes en el grupo experimental por medio de STATS. Sin embargo, se decidió que cada grupo se conformara de 10 integrantes con el propósito de mantener su equivalencia o equiparabilidad. Del mismo modo y con la misma finalidad, se eligieron azarosamente sólo 10 participantes del grupo control

por medio de la generación de números aleatorios en el programa SPSS. Todo lo anterior salvaguarda la equiparabilidad del grupo control y experimental, como se ha venido destacando.

A pesar de las contrariedades aludidas, ambos grupos de cada experimento contaron con las mismas características ya descritas con anterioridad. Con miras a preservar la validez interna del diseño experimental, se decidió implementarlo hacia el final de estos cursos con el objetivo de conservar, proteger y asegurar, en la mayor medida posible, la similitud entre ambos grupos, siendo así altamente equiparables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:130).

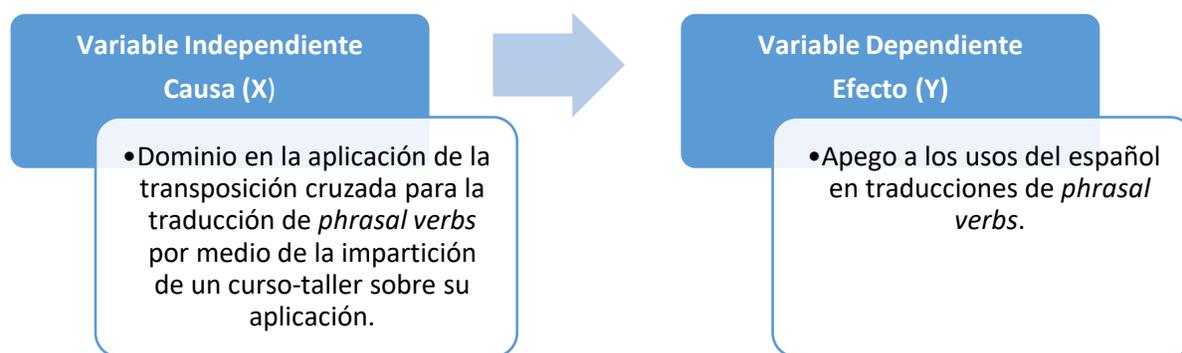
### **3.4 Justificación del Encuadre Metodológico**

La presente sección tiene como principal objetivo justificar la metodología que se implementará en este proyecto de investigación. Para tal efecto, se describirá de manera muy general la naturaleza del estudio y el diseño de investigación que lo orientará. Asimismo, se proporcionará una serie de argumentos que justifiquen su implementación. Posteriormente, se describirán los instrumentos diseñados como parte de la metodología, precisando en qué consisten, para qué se utilizarán y por qué se consideran necesarios.

#### **3.4.1 Naturaleza del Estudio y Diseño de Investigación**

Como se mencionó al principio del capítulo, el presente estudio presenta un enfoque cuantitativo, pues hace uso de la medición numérica y análisis estadísticos de los datos o información recabada, con la finalidad de comprobar hipótesis y, por ende, visualizar patrones conductuales o de comportamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:4).

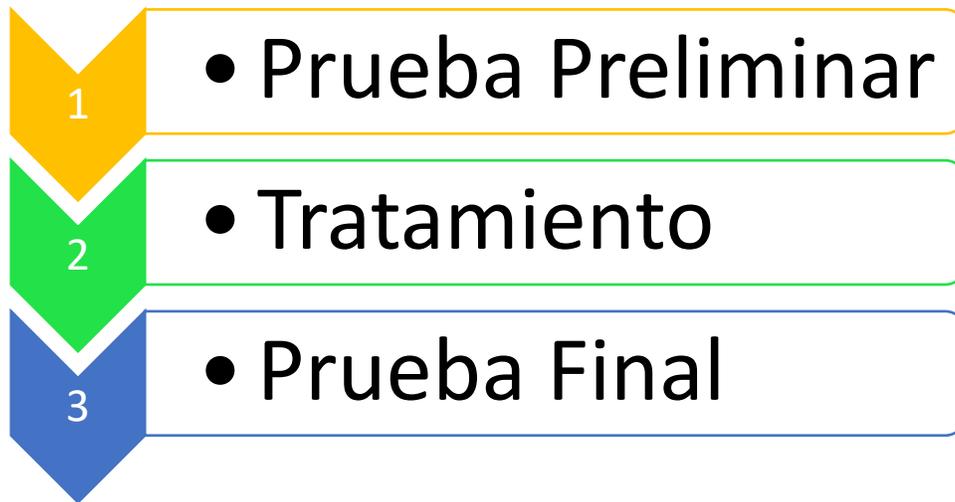
Del mismo modo, esta investigación es de alcance explicativo, a causa de la relación de causalidad entre la variable independiente (tratamiento o intervención) y variables dependientes (presencia o ausencia de un mejor desempeño) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:124) en un grupo o población concretos (Duff, 2010:17; Hernández, Fernández y Baptista, 2010:83-85, 92, 100; Mackey y Gass, 2010:137), como se mencionó al principio de este capítulo. El siguiente esquema presenta las variables de este estudio.



Esquema 3.3 Asociación entre Variables

Con respecto al diseño de investigación, este estudio hará uso del diseño experimental, el cual consiste en la manipulación intencionada de variables independientes con el fin de identificar las consecuencias de tal manipulación sobre las variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:122; Larsen-Freeman y Long, 1991:19; Mackey y Gass, 2010:137-138). Los diseños experimentales usualmente están compuestos por una prueba preliminar, un

tratamiento y una prueba final, aunque esto dependerá de la categoría a la cual pertenezca un determinado experimento.



**Esquema 3.4 Componentes del Diseño Experimental**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), existen tres requisitos para llevar a cabo un diseño experimental: la manipulación intencional de las variables independientes, la medición del efecto de la variable independiente sobre la dependiente y la contención de la influencia de variables externas o ajenas sobre las dependientes.

Ahora bien, los diseños experimentales se categorizan, según Creswell (2009), en pre-experimentos, experimentos reales o puros y cuasi-experimentos. Sus diferencias radican en los requisitos ya mencionados que cumple o no cada uno.

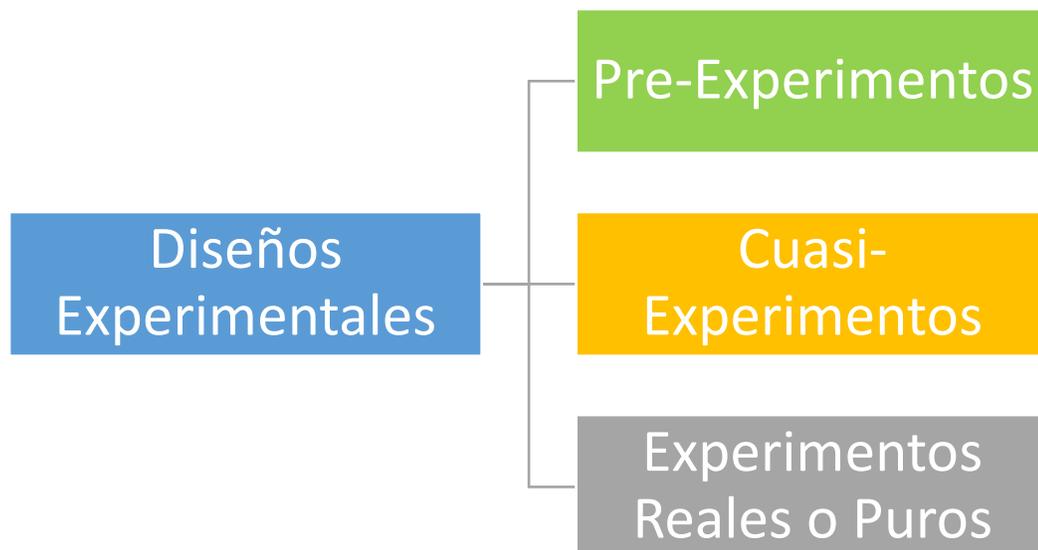
En cuanto a los experimentos reales, existen dos condiciones que deben reunir: tener al menos dos grupos de comparación (grupo control y grupo experimental) y lograr una equivalencia entre los mismos mediante la técnica de apareo y la asignación azarosa (Larsen-Freeman y Long, 1991; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Con respecto a los pre-experimentos, no cumplen ninguna de estas condiciones y son exclusivamente de carácter exploratorio (Larsen-Freeman y Long, 1991). Este tipo de trabajos de investigación, en su mayoría, tienen el objetivo de acercarse a

un fenómeno de manera preliminar y de estudiarlo de manera general, sin ahondar en su análisis.

Por último, los cuasi-experimentos cuentan con los dos grupos de comparación ya mencionados; a pesar de ello, hacen uso de grupos intactos o intact classes, que consisten en grupos ya formados de manera predeterminada, independientemente de la investigación (Mackey y Gass, 2010).

No obstante, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los cuasi-experimentos son muy similares a los experimentos puros a excepción de la falta de aleatoriedad en la selección de participantes. Esta tipología de los diseños experimentales se ilustra en el esquema 3.5.



**Esquema 3.5 Tipología de los Diseños Experimentales**

El presente proyecto de investigación tiene como propósito la aplicación de un cuasi-experimento con grupos intactos, pues los participantes se encuentran agrupados en clases previamente definidas por la institución, lo cual ha obstaculizado su asignación aleatoria. A pesar de lo anterior, tanto el grupo experimental como el grupo control poseen un alto grado de semejanza, equivalencia o equiparabilidad, tal y como lo sugieren Wiersma y Jurs (2008) y Hernández, Fernández y Baptista (2010). Del mismo modo, se ha procurado

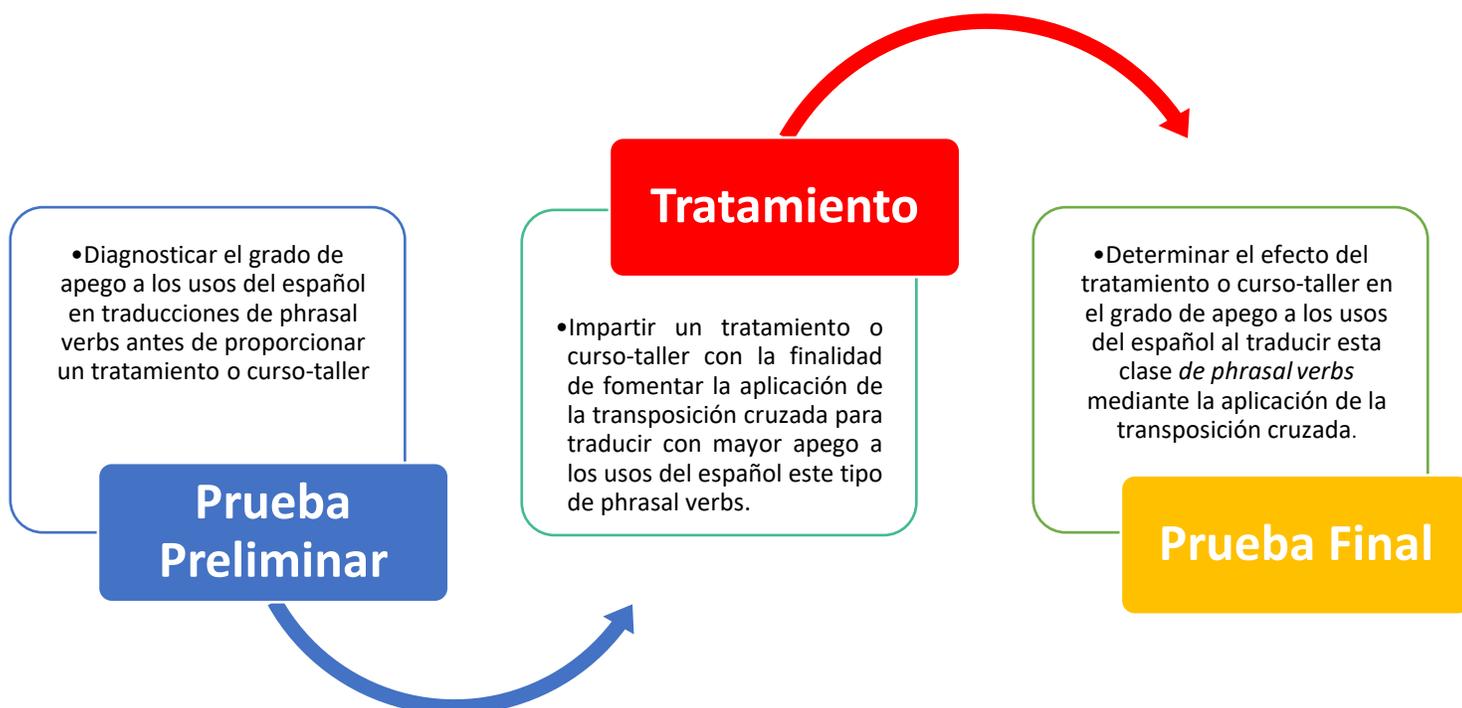
contener la influencia de variables externas sobre las variables dependientes, tal y como lo recomiendan Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Mackey y Gass (2010), pues se implementaron las pruebas (a ambos grupos) y el experimento o tratamiento (solamente al grupo experimental) hacia el final del semestre. Cabe destacar que se ha empleado un proceso de asignación aleatoria parcial, el cual consiste en la implementación al azar del tratamiento a uno de los dos grupos intactos, para consolidar la validez interna del cuasi-experimento, tal y como lo sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Mackey y Gass (2010:143). Del mismo modo, se ha procurado preservar la equivalencia de ambos grupos mediante el cálculo del tamaño de la muestra con el programa STATS y la generación de números aleatorios en la selección de participantes del grupo experimental durante la segunda aplicación de este experimento.

En esta investigación, se administrará una prueba preliminar tanto al grupo control como al grupo experimental, para así diagnosticar el grado de apego a los usos del español en traducciones de *phrasal verbs*, compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional, realizadas por un grupo experimental antes de proporcionar un tratamiento o curso-taller. Asimismo, como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2010), se podrá verificar la equivalencia inicial de los grupos. Se espera observar diferencias insignificantes en cuanto al su desempeño en esta prueba.

Posteriormente, se impartirá un tratamiento o curso-taller al grupo experimental con la finalidad de fomentar la aplicación de la transposición cruzada para traducir con mayor apego a los usos del español este tipo de *phrasal verbs*. Asimismo y de manera implícita, se pretende sensibilizar al grupo experimental sobre las principales dificultades a las que se enfrenta el traductor novel en la comprensión y la reformulación de estos *phrasal verbs*.

Finalmente, se administrará una prueba final a ambos grupos, con la finalidad de determinar el efecto del tratamiento o curso-taller en el grado de apego a los usos del español al traducir esta clase de *phrasal verbs* mediante la aplicación de la

transposición cruzada o quiasma por parte de un grupo experimental. En esta última parte, se espera observar diferencias significativas en los índices de entre la prueba preliminar y final. Esto será posible gracias a la comparación del puntaje-ganancia de cada grupo y en cada aplicación del experimento, tanto en la prueba preliminar como en la final (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:140; Larsen-Freeman y Long, 1991:21; Mackey y Gass, 2010:138). Esta explicación se resume en el esquema 3.6.



**Esquema 3.6 Diseño Experimental del Proyecto de Investigación**

Siguiendo la simbología descrita por Hernández, Fernández y Baptista (2010:135), este experimento se diagrama de manera general de la siguiente manera:

$$\begin{array}{cccc}
 G_1 & O_1 & X_1 & O_2 \\
 G_2 & O_1 & - & O_2
 \end{array}$$

La simbología empleada tiene los siguientes significados:

G<sub>1</sub>: Grupo Control

G<sub>2</sub>: Grupo Experimental

O<sub>1</sub>: Prueba Preliminar

X<sub>1</sub>: Tratamiento o Curso-Taller

O<sub>2</sub>: Prueba Final

-: Ausencia de Tratamiento o Curso-Taller

Ahora bien, basándose en Hernández, Fernández y Baptista (2010:121) y Duff (2010:14), se enuncian a continuación las razones por las cuales se hace uso del diseño experimental, y del cuasi-experimento en particular:

- Responden a las preguntas de investigación
- Son capaces de comprobar o refutar las hipótesis formuladas
- Contribuyen significativamente al logro del objetivo planteado
- Es compatible con el enfoque y el alcance de este proyecto

Además, de acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991:22), los cuasi-experimentos permiten estudiar la conducta humana de forma natural, lo que es virtualmente imposible en los experimentos reales, debido al alto índice de control y aleatoriedad. Asimismo, el empleo de grupos intactos en el cuasi-experimento, según Mackey y Gass (2010:142), resulta conveniente y práctico, pues éstos ya se encontraban previamente integrados, por lo que la asignación de participantes al grupo control o el experimental mediante la selección aleatoria no resultaba factible. De haberse podido realizar esta asignación al azar, la mayoría de los participantes, dadas sus múltiples actividades académicas, no habrían sido capaces de participar activamente en todas las etapas del experimento, lo cual habría aumentado la tasa de mortalidad experimental aún más (Mackey y Gass, 2010:110).

Además, como se puede apreciar en los trabajos de Sado (2007), Bahumaid (2010), Torres-Hostench (2012) y Oalla y Hurtado (2014), el empleo del diseño experimental se encuentra en boga pues resulta altamente productivo en los estudios de docencia de traducción por las razones ya mencionadas. Recapitulando, el diseño experimental permite:

- Diagnosticar el desempeño de los participantes en aspectos relacionados a la traducción mediante una prueba preliminar.
- Implementar una serie de acciones por medio de la docencia de la traducción, en este caso se trata de acciones centradas en la orientación sobre la aplicación de una técnica de traducción.
- Observar si los efectos inmediatos de tales acciones promueven, en este estudio, traducciones más apegadas al español.

Al tomar estos criterios como directrices, esta investigación logrará cumplir los propósitos planteados al principio.

### **3.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos: Prueba Preliminar y Prueba Final**

Esta sección está destinada a presentar los instrumentos de recolección de datos que se emplearán en este cuasi-experimento. Éstos consisten en una prueba preliminar y una prueba final, las cuales se describen en la misma sección. Ambas son equivalentes, lo cual no quiere decir que las pruebas son idénticas; por el contrario, tienen reactivos diferentes pero, en esencia, suscitan o promueven la obtención de la misma información.

Una prueba se define como una actividad o conjunto de actividades en torno a una temática específica que genera o evoca manifestaciones conductuales observables. De igual forma, por el hecho de ser medibles, producen resultados representativos sobre los atributos de un individuo (Genesee y Upshur, 1996:141-142). De acuerdo con Mackey y Gass (2010:148), las pruebas preliminares (*pretests*) resultan útiles para garantizar la comparabilidad, equivalencia o equiparabilidad entre el grupo

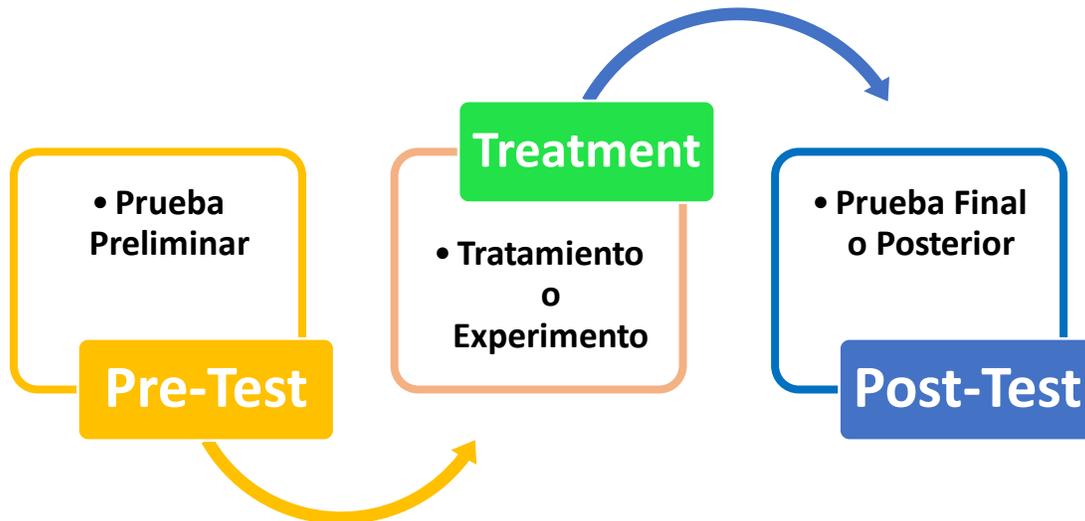
control y el grupo experimental, lo cual es necesario para asegurar la validez interna del instrumento (Mackey y Gass, 2010:148; Hernández, Fernández y Baptista, 2010:130-132; Larsen-Freeman y Long, 1991:21). Ahora bien, según Mackey y Gass (2010:149), las pruebas finales (*posttests*) resultan altamente efectivas para medir los efectos inmediatos del tratamiento, es decir, si el tratamiento dio como resultado un aprendizaje.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010:130) y Mackey y Gass (2010:148), el empleo de una prueba preliminar en el presente proyecto resulta de utilidad por las siguientes razones:

- Sirve como diagnóstico sobre el desempeño del grupo experimental antes de recibir el tratamiento.
- Asegura la comparabilidad entre el grupo control y el experimental.
- Garantiza la validez interna del instrumento.

Ahora bien, el uso de una prueba final en este proyecto resulta altamente relevante, pues se podrá determinar si el aprendizaje es un efecto inmediato del tratamiento. Esto se logra al comparar los resultados obtenidos en ambas pruebas, sustrayendo el resultado de la prueba preliminar al de la final, con lo que se obtiene el porcentaje-ganancia de cada grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:140).

La garantía de la validez interna y la observación del porcentaje-ganancia son las razones principales para la inclusión de ambas pruebas en la metodología del presente estudio, a diferencia de diseños con una única prueba final (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Mackey y Gass, 2010). Esto se resume en el esquema 3.7.



**Esquema 3.7 Instrumentos de Recolección de Datos e Importancia en el Diseño Experimental**

La prueba preliminar y la prueba final están compuestas por dos partes. En la primera, se solicita al participante proporcionar información personal relevante al proyecto de investigación, como su nombre, el nombre de la asignatura, el grupo, el semestre cursado y la fecha. Es importante destacar que al término del pilotaje, se optó por descartar el criterio denominado 'grupo' pues implicaba ambigüedad ya que los participantes escribían de nueva cuenta el nombre de la asignatura en lugar del número de grupo. Aunado a esto, esta información se concentra en las tablas 3.1 y 3.2. El proceso de pilotaje se describirá al final de este capítulo.

El segundo apartado comienza con las instrucciones de los instrumentos. Se solicita al alumno traducir únicamente las oraciones o frases en negritas de cada párrafo. Posteriormente, se encuentran 16 párrafos, numerados y con una oración o frase

en negritas<sup>6</sup>, seguidos por dos líneas para anotar las respuestas. El cuestionario termina agradeciendo la participación del estudiante.

Cada uno de los párrafos incluidos en ambas pruebas son fragmentos extraídos del *British National Corpus*, los cuales provienen a su vez de diversos registros como el del discurso oral, el de ficción, el periodístico, el académico, entre otros. No obstante, la mayoría de estos párrafos provienen de textos literarios, usualmente de ficción, y periodísticos, como llevan a sugerir las aseveraciones de Biber, Johansson, Leech, *et al.* (2007) sobre la ocurrencia de *phrasal verbs*. El *British National Corpus* (BNC) consiste en:

...a 100 million word collection of samples of written and spoken language from a wide range of sources, designed to represent a wide cross-section of British English from the later part of the 20th century, both spoken and written (Burnard, 2015).

Además de ser uno de los más grandes repositorios de la lengua inglesa, el *corpus* está dividido en una sección oral (10%), compuesta por una serie de transcripciones ortográficas de discurso oral en contextos variados, y una escrita (90%), conformada por una inmensa variedad de textos pertenecientes a diversos registros (de ficción, periodístico, académico, científico, etc.), en torno a múltiples temas.

Cabe destacar que para la selección de los párrafos que forman parte de ambas pruebas, así como de varios ejemplos empleados durante el curso-taller, se buscaron en el BNC oraciones con *phrasal verbs* cuyos verbos tienen un rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional. Se trabajó con diversos verbos con rasgo de modalidad y un total de 8 partículas de carácter espacio-direccional: *up*, *out*, *into*, *across*, *on*, *off*, *back* y *past*. Es importante resaltar que se eligieron estas partículas al ser susceptibles de traducirse por medio de un procedimiento quiásmico y por su frecuencia de aparición en el BNC según Biber, Johansson, Leech, *et al.* (2007).

---

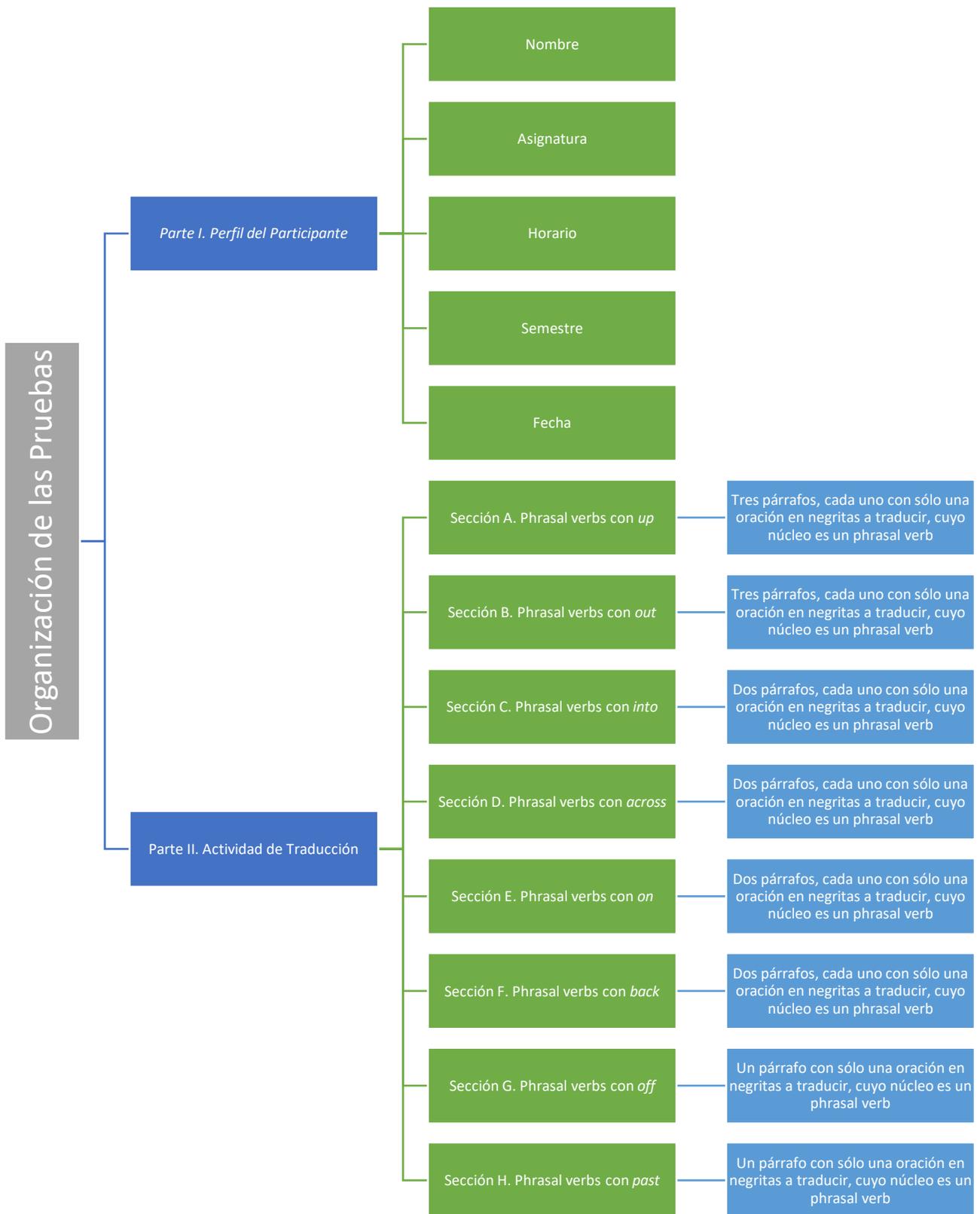
<sup>6</sup> De acuerdo con Hurtado (2011:235) y en función de la finalidad traductora, estas unidades pueden denominarse microunidades de traducción. Se hará uso de los términos *oración* o *microunidad de traducción* para referirse a los mismos elementos a lo largo de la investigación.

Todo esto se realizó por medio de la interface electrónica IntelliText 2.6 del Centro de Estudios de Traducción en la Universidad de Leeds. Esta herramienta está diseñada para la consulta del BNC resulta imprescindible en el procesamiento de este *corpus*, en formato XML. Esta interface permite encontrar concordancias en el BNC con los criterios de búsqueda. Con la finalidad de encontrar las oraciones mencionadas, se buscaron formas lematizadas de verbos con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional. La lematización consiste en agrupar todas las formas conjugadas de una palabra para someterlas a análisis. Esta interfaz mostraba las concordancias en el BNC de verbos y partículas, los cuales formaban un *phrasal verb*, con estos atributos en extractos, usualmente párrafos, tomados de los textos originales.

Una vez hecho lo anterior, el investigador se dio a la tarea de decidir si el *phrasal verb* era susceptible a traducirse a través de la transposición cruzada o quiasma o no. Cuando esta técnica de traducción era apropiada para traducir ese *phrasal verb*, el párrafo en el que se encontraba inmerso se concentraba en una tabla. Para la organización de esta tabla se emplearon criterios como número de *phrasal verb*, el *phrasal verb* en cuestión, definición, microunidad de traducción contextualizada y propuesta de traducción; todo ello con base en la categorización de dificultades de traducción de textos económicos de divulgación por Lobato y Ruíz (2013). Se recopiló un total de 100 microunidades de traducción con este procedimiento. No obstante, 32 de estas microunidades de traducción se incluyeron en las pruebas y otras 8 se emplearon como ejemplos durante el curso taller; en otras palabras, un 40% de estas microunidades formaron parte de todo el cuasi-experimento.

Cada microunidad de traducción se limitó a un párrafo que tiene una oración en negritas con un *phrasal verb*, el cual contiene una de las ocho partículas mencionadas. Las oraciones no sobrepasan las 17 palabras y los párrafos tienen un rango de 45 a 75 palabras. A pesar de no contar con divisiones explícitas, los 16 párrafos están divididos en ocho secciones, conformadas en función de la partícula

que acompaña a los *phrasal verbs* de tales oraciones. La estructura de ambas pruebas se puede observar en el esquema 3.8.



Esquema 3.8 Organización de las Pruebas

Cabe destacar que esta es la estructura de ambos instrumentos a causa del rediseño que se llevó a cabo tras su pilotaje. Todo lo anterior se realizó con el propósito de observar, antes y después del tratamiento, el efecto de este último en el desempeño de los participantes con respecto a la aplicación de la transposición cruzada o quiasma.

La técnica de recolección de datos empleada es la traducción provocada (*elicited translation*), la cual comenzó a ser empleada, según Larsen-Freeman y Long (1991:28), por Ravem (1968). Esta técnica consiste en proporcionar al participante una oración en su segunda lengua, en este caso inglés, y pedirle que la traduzca a su lengua nativa o viceversa (Larsen-Freeman y Long, 1991:29; Ellis, 2008:672). En la actualidad, dicha técnica se emplea activamente en estudios sobre la docencia de la traducción, esto se evidencia en el trabajo de Sado (2007), Caballero (2009), Bahumaid (2010) y, más recientemente, en el de Olalla y Hurtado (2014).

Se recurrió al empleo de esta técnica con la finalidad de determinar el efecto del tratamiento o curso-taller en el grado de apego a los usos del español al traducir esta clase de *phrasal verbs* mediante la aplicación de la transposición cruzada o quiasma por parte de un grupo experimental. De esta manera es posible determinar si el tratamiento o curso-taller promueve un mejor desempeño en la traducción de *phrasal verbs* con estas partículas a través de la aplicación de la transposición cruzada.

Finalmente, ambas pruebas se administraron al grupo piloto y a los grupos participantes en ambos cuasi-experimentos. Al principio de la sesión de aplicación de instrumentos, se les explicaba que este ejercicio de traducción formaba parte de una investigación en el área de posgrado sobre la docencia de la traducción. Posteriormente se pedía a los alumnos contestar la primera sección del instrumento con la información solicitada. A continuación, se leían las instrucciones de manera grupal y se solicitaba a los alumnos traducir, de los 16 párrafos, solamente las

oraciones en negritas en las líneas proporcionadas. Se proporcionaron 45 minutos para realizar las traducciones y se permitía el uso de materiales de consulta bibliográficos y digitales. Al final de la aplicación se les pedía sus opiniones sobre el instrumento y se agradecía su participación. Los pormenores de las aplicaciones en el pilotaje y los dos experimentos llevados a cabo se detallarán en el siguiente capítulo.

### **3.4.3 Tratamiento: Curso-Taller sobre la Aplicación de las Técnicas de Traducción de *Phrasal verbs***

Esta sección tiene como objetivo presentar el diseño del tratamiento a implementar en el cuasi-experimento. Este curso-taller tendrá una duración de dos sesiones, con una duración de 20 y 70 minutos, respectivamente; 90 minutos en total. Esto con la finalidad de no causar fatiga ni rechazo por parte de los participantes y permitir así al docente de la asignatura proseguir con la impartición de su cátedra. A diferencia de la aproximación didáctica de Gómez y Gómez (2011), el diseño del tratamiento tomará como punto de partida las unidades didácticas de Hurtado (2003) para la docencia de la traducción, cuyos fundamentos pedagógicos se basan en el diseño de objetivos de aprendizaje y un marco metodológico. Todo ello se explica a continuación.

Hurtado define la unidad didáctica como “... *un conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos elegidos...*”. Estaire y Zanón (1994), en Hurtado (2003), proponen las siguientes directrices para la elaboración de una unidad didáctica:

1. Elección del tema o área de interés.
2. Especificación de los objetivos.
3. Programación de tareas finales que demostrarán la consecución de objetivos.
4. Especificación de los contenidos necesarios para la realización de las tareas.

5. Programación de tareas posibilitadoras necesarias para la consecución de las tareas finales, donde se reciclan y se sistematizan los conocimientos.
6. Especificación de la evaluación de cada tarea incorporada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como indica la definición, la unidad didáctica gira en torno a la consecución de objetivos concretos, los cuales resultan especialmente útiles para la comprensión de estrategias y principios, en cuanto a la resolución de problemas de traducción (Hurtado, 2003:54).

Como se ha podido observar, el marco metodológico empleado en la concepción de una unidad didáctica es el enfoque basado en tareas. De acuerdo con este enfoque, las tareas consisten, según Ellis (2009:223), en actividades pedagógicas con cuatro características:

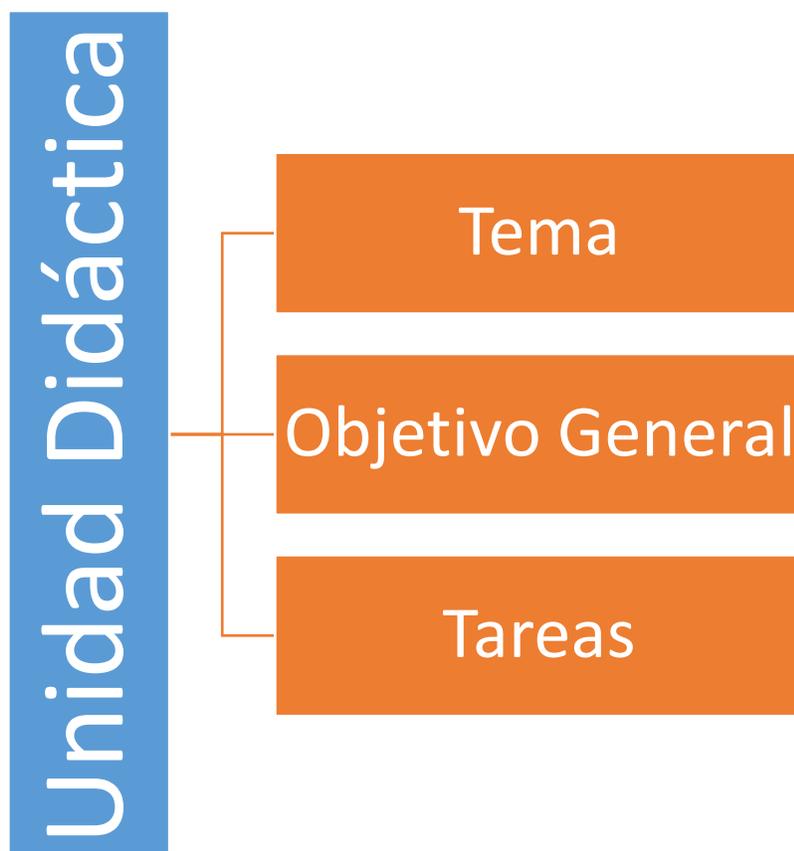
- 1) Están centradas en el significado.
- 2) Debe existir una necesidad para transmitir información.
- 3) Los alumnos deben hacer uso de sus propios recursos para la realización de la tarea.
- 4) Existe un resultado claramente definido.

Este enfoque parece tener sus orígenes en las perspectivas de Dewey (2009) sobre la importancia de la experiencia en el aprendizaje significativo, todo ello plasmado en su obra *Interest and Effort in Education* de 1913; no obstante, es Prabhu (1987), con su reseña sobre el proyecto Bangalore-Madrash, quien lo popularizó de manera internacional, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Pedagogs como Estaire y Zanón (1994), Willis (1996) y Nunan (2004) se encuentran entre sus máximos exponentes.

De acuerdo con Hurtado, el principal objetivo del enfoque basado en tareas es “... dotar al diseño de un curso de lengua de un carácter globalizador, que sea capaz de integrar todos los ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, medios, evaluación...” (2003:47). Ahora bien, Hurtado (2003:56) define la tarea de traducción como “... una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica

*traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está destinada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo*". Por tal motivo, este marco metodológico, es parte integral en el desarrollo de la competencia traductora (Hurtado, 2003:51), pues pretende capacitar al alumno a enfrentar escenarios profesionales de la vida real.

Según Hurtado (2003:56), la unidad didáctica *per se* está conformada por el tema en torno al cual gira, el objetivo general y una serie de tareas que contribuyen a posibilitar la consecución de una tarea final, la cual servirá como evidencia del logro del objetivo planteado. En lo que respecta a la estructura de las tareas, Hurtado (2003:57) sugiere que integren el objetivo específico de cada una, los materiales empleados, el desarrollo de las actividades y su respectiva evaluación. Esto se encuentra estructurado en el esquema 3.9.



Esquema 3.9 Estructuración de la Unidad Didáctica (Hurtado, 2003)

Como resultado, el curso-taller estará compuesto de una unidad didáctica denominada *aplicación del quiasma en la traducción de phrasal verbs*. Su principal objetivo es promover traducciones con mayor apego a los usos del español de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional mediante la enseñanza de la aplicación de la transposición cruzada o quiasma. Esta unidad didáctica se encuentra constituida por dos secciones; la primera versa sobre la conceptualización semántica de *phrasal verbs* y su traducción, mientras la segunda gira en torno a la aplicación del quiasma en la traducción de *phrasal verbs*. La primera sección se aplicará durante la sesión de 20 minutos; la segunda, a lo largo de la sesión de 70 minutos.

Cada una de estas secciones se divide en tres y cuatro tareas de aplicación de destrezas y habilidades en la traducción. Es importante destacar que estas tareas contribuyen al dominio de la aplicación del quiasma pues se centran en las etapas o fases necesarias durante este procedimiento técnico de traducción, tal y como la identificación de los elementos involucrados en el cruce y el rasgo de modalidad que tienen los verbos del inglés para formar este tipo de *phrasal verbs*. Asimismo, cabe destacar que el formato de las tareas finales guarda estrecha relación con el de las pruebas preliminar y final. La tarea final consistirá en la resolución de la prueba final, en la que se deberán aplicar las habilidades adquiridas durante las sesiones del curso-taller. El esquema 3.11 ilustra lo anterior.

Las tareas de la primera sección tienen como finalidad crear conciencia sobre la naturaleza semántica del *phrasal verb* y los distintos procedimientos técnicos empleados en su traducción. Por el contrario, las tareas de la segunda sección tienen como propósito capacitar al alumno para aplicar la transposición cruzada o quiasma en la traducción de *phrasal verbs* compuestos de un verbo con rasgo de modalidad y una partícula de carácter espacio-direccional, como lo muestra el esquema 3.11

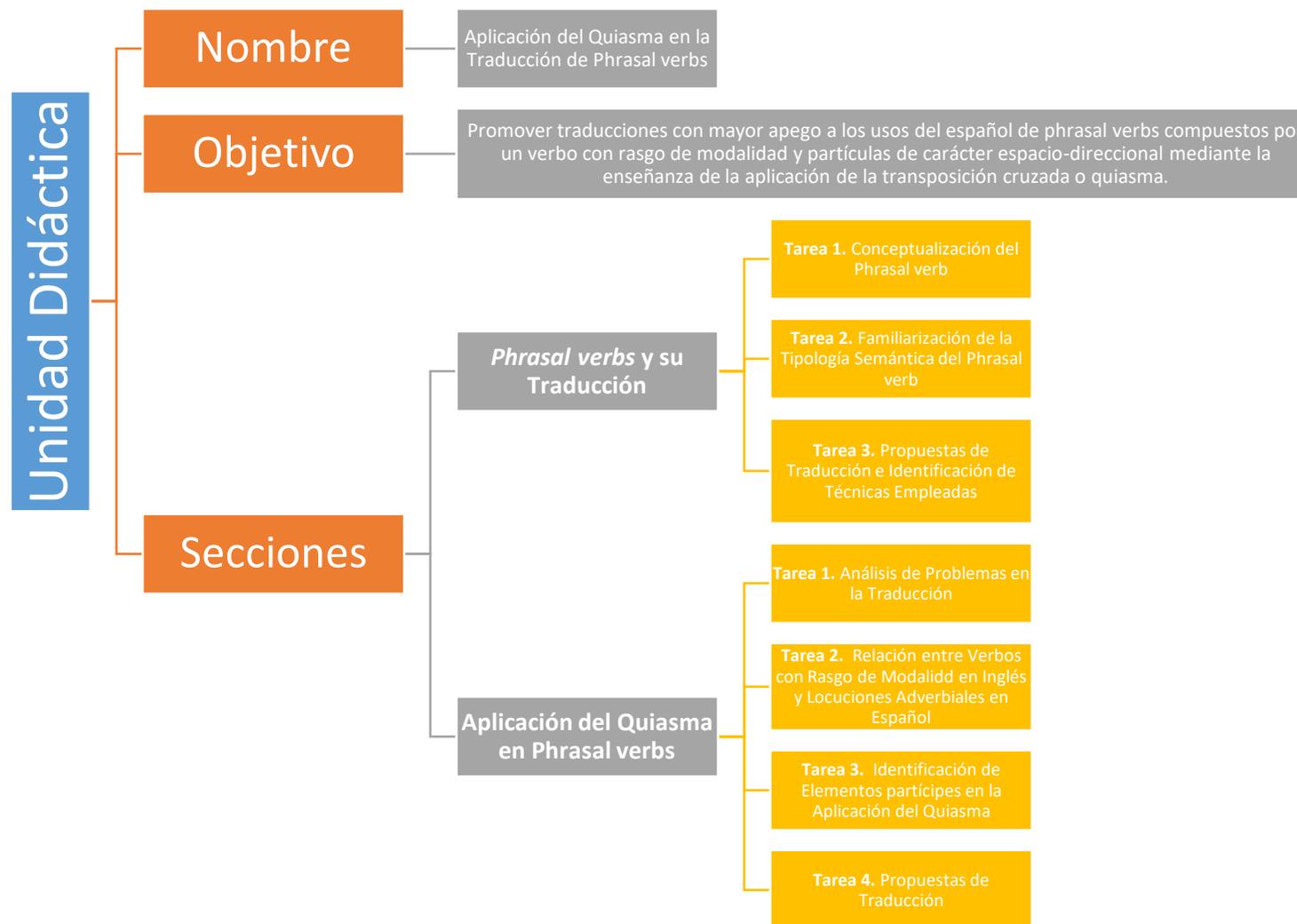
Esto se llevará a cabo mediante el empleo de materiales de apoyo impresos y digitales. Los principales materiales serán dos presentaciones multimedia, un

conjunto de referencias teóricas con múltiples ejemplos, tomados de la recopilación de microunidades de traducción del BNC, y una serie de tareas a manera de ejercicios prácticos orientados al dominio de la aplicación del procedimiento técnico en cuestión. Al final de cada sesión, los alumnos llevarán a cabo un pequeño ejercicio de autoevaluación y reflexión sobre su desempeño en los ejercicios y las habilidades adquiridas. Cabe destacar que su desempeño será evaluado mediante la comparación de sus resultados en las pruebas preliminar y final. Todos los

aspectos ya mencionados que forman parte del diseño de las secciones se muestran en el esquema 3.10.



**Esquema 3.10** Diseño de las Secciones empleadas en el Curso-Taller



Esquema 3.11 Estructuración de la Unidad Didáctica del Curso - Taller

## 3.5 Pilotaje y Aplicación Final

### 3.5.1 Pilotaje

El principal propósito de esta sección es describir a profundidad la estructura y la aplicación de las pruebas pilotos y cómo se modificaron para dar cabida a los instrumentos finales de recolección de datos. Cabe destacar que la información preliminar sobre los instrumentos se ha proporcionado en secciones anteriores y este apartado concentra sólo información concreta sobre el proceso de pilotaje. La descripción sobre la aplicación final se explicará en el capítulo siguiente.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, el pilotaje consiste en “... *administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados...*” (2010:210). De acuerdo con Mackey y Gass (2010:79), esta fase en la investigación nos brinda la posibilidad de perfeccionar los instrumentos de recolección de datos por medio de la eliminación y/o el remplazo de reactivos irrelevantes, muy sencillos o complejos y con alto grado de ambigüedad. Asimismo, prosiguen, los reactivos y las instrucciones se pueden mejorar en cuestión de claridad (2010:79). Aunado a lo anterior, el pilotaje resulta útil para el ensayo de los procedimientos y protocolos de aplicación, tales como el tiempo necesario para contestar las pruebas y la recopilación de opiniones de los estudiantes sobre las mismas (2010:79). No obstante, una de las principales ventajas que ofrece el pilotaje es la posibilidad de observar si el funcionamiento de los reactivos es el esperado o si algunas modificaciones son necesarias (2010:79); en otras palabras, esta fase nos permite saber si el instrumento, en general, y sus reactivos, en particular, miden lo que tienen que medir. Se puede concluir que todo lo anterior contribuye a la anticipación de errores en los instrumentos y vicisitudes durante su aplicación.

Cabe destacar que al llevar a cabo un pilotaje, los resultados de su aplicación permiten al investigador calcular la confiabilidad y la validez de constructo de los instrumentos. Todo ello se realiza con miras a la depuración y eventual perfeccionamiento de los instrumentos de recolección de datos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006:306), se recomienda que las pruebas piloto se apliquen a una muestra menor a la definitiva pero muy semejante y en circunstancias de aplicación similares.

Se optó por aplicar las pruebas piloto a estudiantes de la Licenciatura de la Lengua Inglesa cursando la asignatura de Traducción Periodística del Inglés. Como se mencionó en el apartado 3.3, se eligió a este grupo por la clase de textos con los cuales trabajan los alumnos durante sus clases, ya que, según Biber, Johansson, Leech, *et al.* (2007:409), los *phrasal verbs* son más frecuentes en el género literario y periodístico que en el técnico-científico o el académico, por mencionar algunos ejemplos. Por esta misma razón, se escogió a los grupos de Traducción Literaria del Inglés para llevar a cabo el experimento. A pesar de ello, debido a la mortalidad experimental, el experimento se repitió con alumnos de Lengua Inglesa IX para así destacar el impacto de la docencia de la traducción en el desempeño del traductor novel y contrarrestar la carencia de participantes durante el primer experimento. Es importante subrayar que, a pesar de ser equivalentes, tanto la prueba preliminar como la final se pilotaron a lo largo de este proceso y, por ende, ambas sufrieron modificaciones al final de este procedimiento.

A diferencia de la fecha de aplicación de los instrumentos finales, los instrumentos preliminares se aplicaron durante la primera parte del semestre 2016B a los alumnos del grupo 1 de Traducción Periodística del Inglés estudiando la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas. La prueba preliminar se aplicó el 19 de agosto de 2016 y la final el día 2 de Septiembre de 2016 durante el horario de clase, de 15:00 a 17:00 horas. Durante la aplicación de la prueba preliminar, hubo 24 participantes, mientras que en la prueba final sólo asistieron 16 de los 24 participantes. Como se mencionó en la contextualización del escenario, el dominio

de lengua de todos los participantes, tanto de aquellos en el grupo piloto como los de los grupos experimentales, oscilaba ente un B2 y un C1 de acuerdo al MCER.

Como se explicó en la justificación del encuadre metodológico, antes de iniciar la aplicación del instrumento, se les pedía a los alumnos colaborar en la resolución de un ejercicio de traducción formaba parte de una investigación de posgrado sobre la docencia de la traducción. En seguida, se les pedía a los alumnos responder la sección del perfil del participante con la información solicitada. De manera posterior, se leían las instrucciones de manera grupal y se pedía a los alumnos traducir, de los 20 párrafos proporcionados, únicamente las oraciones en negritas en las líneas proporcionadas. Se dejaba en claro que el uso de recursos de consulta digitales e impresos estaba permitido. A continuación se anotó la hora de inicio y los alumnos comenzaron a contestar el instrumento. El primer alumno en terminar tardó 20 minutos mientras al último le tomó 45 minutos; el promedio fue de 32.5 minutos. Al término de la aplicación, se les solicitó a los alumnos proporcionar sus opiniones sobre el instrumento y finalmente se les agradecía su participación. Este procedimiento fue el mismo para el piloteo de la prueba preliminar y final.

En lo que respecta a las opiniones de los participantes sobre los instrumentos, la mayoría estuvo de acuerdo con el hecho que los instrumentos eran muy largos pero interesantes. Otros alumnos comentaron que existían elementos en los párrafos cuyo entendimiento habría sido difícil sin el uso de materiales de consulta. Asimismo, la mayoría coincidió en que el uso de materiales de consulta se apega más a la práctica profesional real. De la misma manera, una gran cantidad de alumnos mencionaron que el ejercicio evaluaba su habilidad para traducir *phrasal verbs* con las partículas *up, out, across, into, back* y *past*. Muchos otros participantes también subrayaron que era necesario un amplio conocimiento del inglés y del español para traducir las oraciones. También se pudo observar que los alumnos no escribían el número de su grupo y, en su lugar, volvían a contestar con el nombre de la asignatura. Finalmente, todos los alumnos concordaron en que el hecho de que las oraciones estuvieran contextualizadas les facilitaba un poco su traducción.

Una vez llevado a cabo el pilotaje, dos doctores y un maestro de la Facultad de Lenguas se dieron a la tarea de revisar el instrumento mediante protocolos verbales o *think-aloud protocols* para así perfeccionar su diseño y asegurar su validez de contenido y de constructo, como lo sugiere Hernández, Fernández y Baptista (2006:442). Sus observaciones coincidieron con las de los participantes con respecto a la extensión de los instrumentos. Aunado a esto, los investigadores sugirieron ampliar el alcance de este estudio por medio de la inclusión de *phrasal verbs* con más partículas. También recomendaron la inclusión de distractores con el objetivo de observar el empleo de la transposición cruzada en situaciones apropiadas para lograr la mayor naturalidad posible. Del mismo modo, ambos doctores sugirieron la numeración de páginas del instrumento y una nota de agradecimiento al final del mismo. Es de importancia mencionar que se pretendía solamente incluir oraciones aisladas, no obstante, Hurtado (2011) señala que la aplicación de las técnicas de traducción es de carácter textual y el contexto resulta necesario para una traducción apropiada. Por tal motivo, todas las oraciones en los instrumentos finales se encuentran contextualizadas.

En conclusión, los siguientes cambios se efectuaron en el rediseño de los instrumentos:

- La extensión fue menor, de 20 a 16 oraciones contextualizadas en un párrafo cada una.
- Se trabajó con ocho partículas de carácter espacio-direccional: *up, out, into, across, on, off, back* y *past*.
- De los 16 reactivos en total, la aplicación del quiasma es de carácter obligatorio en las traducciones de 10 reactivos pues de este modo se logra una mayor naturalidad y apego a los usos del español. Estos son los reactivos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 y 16 en la prueba preliminar y los reactivos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15 y 16 en la prueba final. Cabe destacar que la aplicación de la transposición cruzada, como técnica principal de traducción,

puede complementarse con la aplicación de otras, como la modulación o el equivalente acuñado, por ejemplo.

- La aplicación de otras técnicas de traducción, principalmente la modulación y la traducción literal, es de carácter obligatorio. Esto significa que su resolución prescinde del empleo del quiasma en su traducción. Estos son el reactivo 5 en la prueba final y el reactivo 14 en la prueba final.
- La aplicación de la transposición cruzada es de carácter facultativo en las traducciones de cinco de los reactivos. Esto significa que, además del quiasma, se sugiere el empleo de otros procedimientos técnicos para traducir tales reactivos, como la modulación o la traducción literal. Estos son los reactivos, 11, 12, 13, 14 y 15 en la prueba preliminar y los reactivos 3, 8, 11, 12 y 13 en la prueba final.
- Como consecuencia del ajuste de reactivos, la búsqueda e inclusión al instrumento de párrafos con oraciones que tuvieran un *phrasal verb* compuesto por un verbo con rasgo de modalidad y las partículas espacio-direccionales *on, off, back* y *past*. Por ende, todas las oraciones incluidas en los instrumentos finales se extrajeron del BNC.
- El criterio de “grupo” en la sección sobre el perfil del participante se sustituyó por un criterio denominado “horario”.
- La numeración de páginas del instrumento y una leyenda que agradecía la participación de los alumnos (“¡Muchas gracias!”).

Como resultado de todo ello y como se discutía en la justificación del encuadre metodológico, las oraciones no sobrepasan las 17 palabras y los párrafos tienen un rango de 45 a 75 palabras. A pesar de no contar con divisiones explícitas, los 16 párrafos están divididos en ocho secciones, conformadas en función de la partícula que acompaña a los *phrasal verbs* de tales oraciones. La descripción sobre la aplicación del instrumento final se detallará en el siguiente capítulo.

### 3.5.2 Aplicación Final

El experimento final se llevó a cabo el mes de octubre de 2016. En cuanto al grupo control, la prueba preliminar se aplicó el día 17 de octubre a las 17:30 en el edificio A de la Facultad de Lenguas; la final, el día 19 del mismo mes y a la misma hora. Para tal efecto, se solicitó autorización al docente para llevar a cabo la aplicación de las pruebas durante su clase. Se les informó a los alumnos que el 'ejercicio de traducción' era parte de un proyecto sobre la docencia de la traducción y se les explicó como completar la sección de perfil del participante. Al final de la aplicación se les agradeció su participación.

En lo tocante al grupo experimental, la aplicación de la prueba preliminar se llevó a cabo el día 18 de octubre a las 09:00 en el edificio A de. Del mismo modo, el docente proporcionó su apoyo para poder aplicar los instrumentos a la hora de clase. Los alumnos mostraron su interés sobre el proyecto y se les explicó que se trataba de una investigación sobre docencia de la traducción. Asimismo, a diferencia del grupo control, este grupo recibió la primera fase del tratamiento, una sesión introductoria de veinte minutos sobre los tipos de *phrasal verbs* y su traducción.

El día 20 de octubre se proporcionó la sesión principal del curso-taller sobre la aplicación de la transposición cruzada a las 9:15. Esta segunda sesión versa en torno a la aplicación del quiasma en la traducción de *phrasal verbs* compuestos por un rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional. La primera etapa se centra en una presentación teórica ejemplificada por medio de situaciones en las cuales se efectúa la aplicación de esta técnica. La segunda etapa vira en torno a la resolución de ejercicios orientados a una aplicación óptima de este procedimiento quiásmico. La duración de esta fase fue de 70 minutos y concluyó a las 10:25. Finalmente, la aplicación de la prueba final comenzó a las 10:25 y terminó a las 11:05; al final se agradeció la participación de los participantes.

A pesar de lo anterior, como se comentó con anterioridad, la mortalidad experimental fue tal que se decidió repetir la aplicación del experimento con

alumnos de Lengua Inglesa IX. Asimismo, esta segunda aplicación tuvo un propósito tripartito. En primer lugar, el experimento se volvió a llevar a cabo con la finalidad de incrementar la fiabilidad de los resultados por medio de un mayor número de participantes, contrarrestando los posibles efectos negativos de la mortalidad experimental antes aludida. En segundo lugar, se aplicó de nueva cuenta con el objetivo de apreciar y destacar el impacto de la docencia de la traducción en el desempeño del estudiante de traducción, sin importar nivel de lengua de los participantes. Por último, la aplicación tuvo el propósito de beneficiar a un mayor número de alumnos con los conocimientos proporcionados durante el curso-taller.

Al igual que en el experimento previo, los participantes se dividieron en grupo control y experimental, cuyas características entre sí fueron similares en la medida de lo posible para preservar su equiparabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:130). Este experimento se llevó a cabo casi al terminar el semestre, en la semana del 21 al 25 de noviembre de 2016, con miras a la preservación de la validez interna del diseño experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En lo que concierne al grupo control, la prueba preliminar se administró el 22 de noviembre; la final, el 25 de ese mismo mes en un horario de 08:00 a 8:40 en el edificio A de la Facultad de Lenguas. Para tal efecto, se contó con el apoyo del docente para aplicar los instrumentos durante esa parte final de la clase. Al igual que el grupo control del experimento previo, se explicó a los alumnos que el instrumento era parte de una investigación sobre la docencia de la traducción y se les guio durante el llenado de la sección *perfil del participante*. Al término de la aplicación, se les agradeció su participación en ambas ocasiones.

En cuanto al grupo experimental, la aplicación de la prueba preliminar se llevó a cabo el día 22 de noviembre a las 13:50 en el edificio A. Asimismo, se contó con la autorización del docente para llevar a cabo esta aplicación. Los alumnos terminaron de responder el instrumento a las 14:30. A diferencia del grupo control, el grupo experimental tuvo una sesión preliminar con una duración de veinte minutos sobre los tipos de *phrasal verbs* y su traducción, la cual culminó a las 14:50.

El día 25 de noviembre se proporcionó la sesión principal del curso taller sobre la aplicación del quiasma en un horario de 13:00. Esta sesión se dividió en dos fases. La primera gira en torno a una presentación teórica acompañada de ejemplos en los cuales se efectúa la aplicación de esta técnica, mientras que la segunda se centra en la resolución de ejercicios prácticos en torno a la aplicación óptima de la transposición cruzada. Esta última fase tuvo una duración de 70 minutos y terminó a las 13:10, hora en la que dio inicio la aplicación de la prueba final. Es notable el hecho de que los participantes en este grupo terminaron esta prueba en un lapso de tiempo no mayor a los 35 minutos, por lo tanto, la aplicación concluyó a las 13:45. Al final de todo esto, se agradeció a los participantes su participación a lo largo del experimento. Es significativo que algunos alumnos mostraron su interés por esta investigación y solicitaron apoyo con respecto a bibliografía básica para realizar estudios de traducción.

La siguiente sección se enfoca en el análisis y la justificación de las oraciones que componen los instrumentos de recolección de datos, en las cuales se arguye su inclusión en las pruebas y se presenta una propuesta de traducción, la cual se sustenta por medio de argumentos sobre su naturalidad, basados en los expertos de traductología consultados.

### **3.6 Análisis y Justificación de las Micro-Unidades de Traducción en los Instrumentos**

El principal objetivo de este último apartado es analizar y justificar la manera en la que las microunidades de traducción presentada en los instrumentos son susceptibles de traducirse mediante la transposición cruzada. A continuación se presenta cada una de las 32 oraciones o microunidades de traducción, acompañadas de un breve análisis. Todas ellas fueron recuperadas del *British National Corpus*.

### 3.6.1 Prueba Preliminar

1. Hermione jumped to her feet. She hadn't looked so excited since they'd gotten back the marks for their very first piece of homework. "Stay there!" she said, and **she sprinted up the stairs to the girls' dormitories**. Harry and Ron barely had time to exchange mystified looks before she was dashing back, an enormous old book in her arms.

La propuesta de traducción de esta oración, por medio de la transposición cruzada, es: *Subió corriendo las escaleras hacia los dormitorios de señoritas*. De omitirse la modalidad de la acción, *corriendo*, habría una pérdida semántica significativa. Esto sucede porque el modo en el cual se realiza la acción surge a causa de la emoción de Hermione por mostrarles el libro. También es posible el empleo de la transposición de la partícula *up* por la frase adverbial *escaleras arriba* puesto que se conserva el sentido del original. No obstante, esta parece ser una alternativa con poca naturalidad en la lengua de llegada.

2. I could put all that fear behind me now and get going again. After I'd checked to make sure that the back of the van was locked, **I jumped up into the driver's seat** and rammed the key into the ignition. "OK baby, let's roll, " I said, and with a roar and a lurch, I was on my way.

Esta unidad de traducción se tradujo como *me puse al volante de un salto*. En esta oración se usó la transposición cruzada pues la modalidad en la cual se realizó la acción sugiere que el sujeto tenía prisa por irse, lo cual se expresa de manera implícita también en palabras como *ram*, *roll* y *roar*. No obstante, se optó por mantener la modalidad de la acción para conservar una mayor naturalidad en la traducción del original. Cabe destacar que la aplicación de la modulación en el traslado de la modalidad y la acción es necesaria con la finalidad de conservar un mayor apego a los usos del español. El empleo de la locución adverbial *sin tiempo que perder* también es admisible ya que transmite la modalidad de la acción.

3. He had twisted in that grip, tried to bring the gun round to bear on that monstrous maw. But his arm was twisted, and now he could feel the thing's putrid breath in his face. Down below on the staircase,

the thing that had been **Farley Peters was trying to crawl up the steps** towards him. It was making a mewling sound.

Esta oración se tradujo como *Farley Peters trataba de subir los escalones a gatas*. En esta traducción, se considera que la transposición cruzada es obligatoria pues es necesario expresar la modalidad de la acción a causa de la posición de esta criatura, al pie de las escaleras, y su incapacidad para subir las escaleras, dada su monstruosa condición. El empleo del gerundio *gateando* o *arrastrándose* también tiene una función adverbial y podría usarse en lugar de la frase preposicional.

4. There's always contact in everyday life. I think people point me out and say, "There's that woman," and I feel their hostility towards me. After one TV show, **a woman came up to me and cried her eyes out**, not for my daughter, but because her dog was being ignored. Her husband had to come and take her away from me, which was really quite fortunate.

Se propone traducir esta oración como *se me acercó una mujer que se desahogó llorando a mares*. En esta traducción no solo es necesario el uso de la transposición cruzada, sino también el de la modulación y el del equivalente acuñado. En cuanto a la modulación, se optó por traducir la partícula *out* como *desahogar* (un cambio de punto de vista y de categorías gramaticales) pues se expresa que la razón de su sentir fue la actitud indiferente hacia su perro; de esta manera, alivia su afición. Alternativas como *soltarse* en lugar de *desahogar* también son posibles. En lo tocante al equivalente acuñado, se emplea la figura *llorando a mares*, que corresponde a *cry my eyes*, con la finalidad de resaltar la carga emocional del original y conservar así el estilo en la traducción.

Nótese que la aplicación de la transposición cruzada licencia la aplicación de las otras dos técnicas pero no al revés. De este modo, se conserva la validez de constructo en ese reactivo, midiendo lo que debe medir: la aplicación de la transposición cruzada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Bachman y Palmer, 2010).

5. When it becomes clear that the position is untenable Barker orders a helicopter evacuation of the surviving Americans, but he refuses to abandon his South Vietnamese allies. **The attempt to slip out unnoticed at night fails**, and all but one, including Barker, are killed by the Viet Cong.

Esta unidad de traducción puede traducirse como *Su tentativa de escape durante la noche es un fracaso*. En esta traducción se aprecia que el empleo de la modulación y la transposición de unidades (verbo-sustantivo) es más natural que el uso de la transposición cruzada pues una traducción como *fugarse a hurtadillas* carece de esa naturalidad, al menos en el español latino. El hecho de que la modulación y la transposición sean las técnicas más apropiadas para traducir esta oración en lugar del quiasma, hace de este reactivo un distractor.

6. There were a few of them who put it straight at me and I was forced into getting into rows. I remember one fellow spat in my face. **I'd be in the shower and they'd push me out**, actually push me out saying, "you black so-and-so ". This shocked me 'cause I'd left Antigua with no idea what colour prejudice was, no idea.

Esta oración se tradujo como *Cuando me estaba bañando, me sacaban a empujones de las regaderas*. En este caso, la aplicación de la transposición cruzada es obligatoria y no facultativa pues resulta necesario expresar la modalidad de la acción, *a empujones*, a raíz de los malos tratos mencionados en el texto, como el escupitajo en la cara (*spat in my face*) y el racismo (*color prejudice*), que sufría el personaje del párrafo en cuestión. Otras alternativas para expresar los pormenores de la acción son *con violencia* y *por/a la fuerza*.

7. A knife was produced and Mr Barnes was stabbed in the neck on the office steps, in full view of the office staff and a relative. **He managed to stagger into the building**, but died despite the efforts of staff and ambulancemen to save him. His killer ran off towards Banbury railway station where police say they found a weapon hidden in the men's toilet.

Se propone traducir esta unidad de traducción como *Pudo entrar al inmueble dando tumbos/un traspíe/tambaleándose*. A raíz de la muerte del sujeto, se considera necesaria la aplicación de la transposición cruzada o quiasma para expresar el modo en el cual se llevó a cabo la acción. Es posible que la modalidad se exprese

en la traducción al principio de la oración a manera de una locución adverbial en lugar de ocupar una posición final como en *Tambaleándose, pudo entrar al edificio*. Como se puede observar, el cruce de los elementos, característica del quiasma, se encuentra ausente en esta propuesta; no obstante, no existen pérdidas de sentido. Sin embargo, es más natural en español encontrar este tipo de frases en posición final de la oración a causa del plano intelectual bajo el cual opera el español (Vázquez-Ayora, 1977): la acción se expresa al principio por medio de un verbo; sus pormenores, enseguida. En este caso, la modalidad de la acción no queda sobreentendida pues, al hacer caso omiso a la modalidad del verbo en la traducción, el significado dejaría de ser fiel al original.

8. One day, the missionary was awakened by the sound of scratching at the door, and the noise of whining. He opened it and there was a village dog with a broken limb. The doctor treated his first patient. Washed and bandaged, **the dog limped into the village**. "Who did that?" It could only be the doctor — and the breakthrough came.

Esta microunidad de traducción se ha traducido como *el perro llegó cojeando al pueblo*. La respuesta a este reactivo requiere necesariamente una transposición cruzada obligatoria pues la información que precede a esta oración indica el mal estado de salud en el cual se encontraba el perro. Al omitir este rasgo de modalidad, *cojeando*, se puede imaginar que el perro tuvo una recuperación esporádica, cuando en realidad se encuentra por recuperarse, de ahí la forma de andar del animal. Aunado a esto, la modulación en el traslado de *into* por *llegar* parece más apegada al español que la traducción literal; no obstante, la traducción literal de *into* también es aceptable.

9. She walked across the hall and into the kitchen. The sugar she had spilt everywhere the night before was sticking to her bare feet. She was hungry again. She was always hungry. **Sneaking across the kitchen**, she made herself some bread and margarine. She was kneeling on a kitchen chair, her long hair trailing in the margarine, when she heard the steps.

Se sugiere traducir esta oración como *Entró a la cocina sin que nadie la viera*. En este caso, la aplicación de la transposición cruzada es posible gracias a la frase

preposicional *sin que nadie lo notara*. Asimismo, se hizo uso de la modulación de la partícula *across* al traducirla con *entró* en lugar de *atravesó* o *cruzó*. También podría emplearse la frase adverbial *a hurtadillas* pues, a pesar de no ser muy recurrente en el español latinoamericano, su carga semántica resulta muy útil en la traducción del original para expresar el modo en el cual la acción se llevó a cabo. Otras alternativas para expresar la modalidad son *con sigilo* y *sigilosamente*. Es necesario hacer explícito este contenido pues el contexto que rodea a la oración lleva a inferir que se realiza esta acción sin el consentimiento de una autoridad.

En un inicio, se pensó que el empleo de verbos como *escabullirse* o *escurrirse* también podría ser apropiado pues sus significados expresan modalidad: *con sutileza* o *sin llamar la atención*. No obstante, estos verbos también codifican direccionalidad: *huir* o *salir*. Esta última carga semántica es opuesta al sentido del original, que es *entrar*. Por estas razones, la aplicación de la transposición cruzada es obligatoria, mas no facultativa.

10. Tuesday 27th we camped at East Twinbrook, about five miles from where the waterway ends and where the Chewonki van would be waiting to take us back to camp. **Edward paddled across the river to the highway**, hitched a ride into town and bought back beer. Since it was our last night we all celebrated and partied. What a marvellous group!

Esta oración se tradujo como *Edward cruzó/atravesó el río en bote con rumbo a la carretera*. En este caso, la aplicación de la transposición cruzada se combina con la modulación con el fin de expresar la modalidad de la acción y así alcanzar la máxima naturalidad en el español. A pesar de ello, la ausencia de la modulación también es posible sin alterar la traducción en cuanto al sentido y, en cierta medida, en cuanto al estilo. Así, esta oración se podría traducir como *Edward cruzó/atravesó el río remando/a remo con rumbo a la carretera*. La aplicación de la traducción literal en esta oración, *Edward remó a través del río hasta la carretera*, no se apega a los usos del español a causa de la preposición *a través de*, la cual significa principalmente *por entre* o *por intermedio de*, carga semántica que *across* no expresa, sino *through*. Por tanto, se considerará apropiada la aplicación del quiasma

y la combinación de quiasma y modulación en cuanto el resultado exprese la modalidad de la acción y la dirección del movimiento en el espacio.

En este caso, la modalidad no queda sobrentendida a causa de elementos contextuales, como en algunos de los distractores, pues el personaje pudo haber atravesado el río nadando o con una balsa motorizada, por lo cual la precisión remando resulta imprescindible.

11. It takes five thousand nuts to make a ton of copra, which sells at twenty-four pounds a ton; and that in turn will only produce about a third of a ton of hair shampoo. Looking at these fellers work, it makes you think! **“We returned to the car and drove on until we came to a small wooden bridge** spanning a rivulet of water coming from a waterfall not far up the hillside behind.

Se propone traducir esta microunidad de traducción como *Regresamos al coche y seguimos conduciendo hasta llegar a un puentecito de madera*. A pesar de esto, la aplicación de la transposición cruzada en este caso es facultativa pues *until* refuerza la continuidad de la acción que *on* contribuye. Por tal motivo, la omisión de *on* y la presencia de *until* también hacen posible la aplicación de la traducción literal: *Regresamos al coche y condujimos hasta llegar a un puentecito de madera*.

12. After a while, though, dismissing her memories, Ruth began to like it; the sun was behind the mist, turning it into a glimmery silver haze; and at least it was a different sort of weather. **She walked on until she reached Starr Hills**. The sea wall ended, steps going down from the promenade and burying themselves in sand.

Se sugiere traducir esta microunidad de traducción como *Siguió su camino hasta llegar a Starr Hills*. A diferencia de los reactivos anteriores, una doble aplicación de la transposición puede dar respuesta a esta incógnita. Primero, se aplica la transposición cruzada, trasladando la fuerza sémica de la acción y luego su modalidad (*walked on-siguió caminando*), efectuándose así el cruce. Finalmente, se aplica una transposición, cambiando la categoría gramatical de los elementos que codifican la modalidad de la acción (de verbo [*walked*] a sustantivo [*camino*]); todo ello con la finalidad de evitar giros extraños en la traducción del original. De hecho, el empleo del sustantivo le da un tono más formal a la traducción. La omisión de

alguno de estos elementos en la traducción del original produciría pérdidas de carácter semántico y estilístico.

No obstante, al igual que el reactivo anterior, *until* proporciona un sentido de continuidad que el verbo en gerundio tiene en español. Por las mismas razones, la aplicación de la traducción literal también es aceptable como respuesta a este reactivo: *Caminó hasta llegar a Star Hills*. Por lo tanto, la aplicación de la traducción cruzada es facultativa.

13. Rows of benches with damp kneeling pads stood before the display. While I admired the figures, Peter kneeled and prayed with his eyes shut. Finally **he drove back to the main road**. "When Our Lady appeared, the Church at once offered to buy the field," Peter told me.

Esta oración se tradujo como *Se regresó conduciendo a la calle principal*. A pesar de esto, la aplicación del quiasma es de carácter facultativo pues el traslado de la carga semántica de la acción puede prescindir del cruce de elementos sin afectar el sentido en la lengua de llegada. A causa de estas razones, también es posible traducir esta microunidad de traducción como *Condujo de vuelta a la calle principal*.

Esto sucede a causa de lo siguiente. Según Vázquez-Ayora (1977), los verbos de movimiento en inglés tienen como eje la forma en la cual se lleva a cabo el mismo (su modalidad), y dejan de lado su dirección (*drive, paddle* y *creep*). Por el contrario, los verbos de movimiento en español dan prominencia a la dirección del movimiento y dejan su modalidad en segundo plano (*ir en coche, moverse a remo/remando* y *desplazarse a gatas*).

Sin embargo, de acuerdo con Bernárdez (2016), la variedad inglesa se ha popularizado en las traducciones de estos verbos al español a causa de que hablante de la lengua de llegada no encuentra dificultades para comprender el modelo inglés. Esta opción no es incorrecta pero resulta, en palabras de Bernárdez (2016), "poco idiomática".

14. Wycliffe was watching two men in a rowing boat. One rowed while the other held a rope over the stern. **They** would row about fifty yards in one direction, then **turn round and paddle back**, seemingly

over the same ground. What were they doing? Were they trawling for something? A lost moorings, perhaps?

En esta ocasión, la aplicación de la transposición cruzada es de carácter facultativo. Esto se debe a que la modalidad de la acción en *paddle back* podría expresarse o no en la traducción pues podría quedar sobrentendida gracias la constante repetición de la acción (*row*) en todo el párrafo. Por tal motivo, se propone traducir esta oración como *Se dieron la vuelta y regresaron remando / regresaron*.

15. "Give me a little time before breaking the news to your boss. That way I might be able to ensure you'll have a job at the end of it all. "She got out, and, after he had waited to see her enter the house, **the car roared off into the night.**

Esta microunidad de traducción puede trasladarse como *El coche arrancó con estrépito en medio de la noche*. En este caso, la aplicación de la transposición cruzada es efectiva para mantener la carga semántica de la acción y su modalidad, preservando así el sentido y el estilo de la traducción en la lengua de llegada. De esta manera se logra expresar qué pasó (*el coche arrancó*) y cómo se llevó a cabo (*con estrépito*). Recuérdese que el español opera en un plano intelectualivo (Vázquez-Ayora, 1977), gracias al cual se puede evocar el sonido que hizo el motor del coche.

A pesar de ello, es posible hacer uso de la modulación y traducir esta oración como *Se escuchó el motor del coche avanzar hacia la noche*. En este caso, *escuchó el motor* expresa el sentido de *roared*; y *avanzar*, el de *off*. Aquí se puede apreciar como esta propuesta hace explícita la modalidad de *roared*, trabajando en un plano factual (Vázquez-Ayora, 1977). Cabe destacar que el cruce de elementos necesarios en la transposición cruzada se encuentra ausente en esta propuesta de traducción. Aunada a esta, algunas otras posibilidades también podrían ser permisibles.

16. All at once **one of the birds** — it seemed enormous to the child, but may well have been as small as a sparrow — **flew into the air and fluttered past the pushchair**, its wings actually brushing the little girl's face. She in turn tried to get away from the bird, but was so firmly strapped into the chair that she was unable to move.

Se propuso traducir esta oración como *Uno de los pájaros alzó el vuelo y pasó revoloteando con rapidez / batiendo sus alas con rapidez frente a la carriola*. En la traducción de este reactivo, el quiasma o transposición cruzada contribuye a mantener el estilo y el sentido en la lengua de llegada al expresar la acción (*pasó*) y la forma en la cual se llevó a cabo (*revoloteando con rapidez / batiendo sus alas con rapidez*). La alternancia en la modalidad de la acción obedece a razones de estilo en la lengua de llegada pues ambas alternativas parecen razonables y evitan dar giros extraños a la traducción. A pesar de esto, la aplicación de la traducción literal también podría ser posible sólo si se conserva la modalidad de la acción y la direccionalidad del movimiento. Esto se observa en una traducción como *Uno de los pájaros revoloteó al pasar/pasando por/frente a la carriola*.

### 3.6.2 Prueba Final

1. Shivering with fear and the need for haste, **Isabel stumbled up the narrow stone staircase**, slipping once and bruising her knee when she fell. She hardly noticed. At last she reached the floor above the hall and began to cross to the diagonally opposite tower, grateful that there were lights here to guide her way.

Se propuso traducir esta oración como *Isabel subió la estrecha escalera de piedra dando tumbos*. En esta oración es necesario expresar la acción y su modalidad con la finalidad de preservar fidelidad en la traducción. El quiasma es una técnica que ayuda a reflejar ambos elementos en la traducción. La pérdida de cualquiera de estos elementos produciría giros extraños en la traducción, especialmente en la modalidad de la acción pues el *traspíe* no puede omitirse dado que es causado por el miedo del personaje al subir los escalones. Otras alternativas para efectuar el traslado de la modalidad son *con dificultad, trastabillando o tropezándose*.

2. The bell-pushes on the board were all empty, so she tried the door and it opened. Inside was a hall with a dingy maroon carpet, and a massive veneered dining-table covered with old election pamphlets, soap coupons, and handbills from firms purchasing second-hand jewellery. **She tiptoed up the stairs**, wondering what she would say to anyone who saw her.

Esta microunidad de traducción se tradujo como *Subió las escaleras de puntitas*. Como se ha comentado con anterioridad, la transposición cruzada es un procedimiento técnico que permite efectuar el traslado de la acción y el modo en el cual se lleva a cabo. La mayoría de las veces, la modalidad se omite, por lo que se producen pérdidas a nivel semántico en las traducciones. Esto puede observarse si se tradujera esta oración como *subió las escaleras*. En esta traducción se altera el significado del original. A diferencia de algunas de las traducciones anteriores, en este caso la modalidad no puede sobreentenderse pues la acción se efectuó de un modo concreto; asimismo, la aplicación de la transposición cruzada es obligatoria pues la frase subsecuente supone la necesidad de expresar el modo de la acción. La frase preposicional *con las puntas de los pies* se aceptó como alternativa a *de puntitas* a pesar de no apegarse del todo a los usos del español.

3. Something about them made him feel deeply afraid, but he knew that he couldn't just stand there. **He must either go home** and try to forget all that had happened **or creep up the hill** and find out what was going on. Jack didn't stop to try and work it out. Slowly, determinedly, he walked on up.

En esta ocasión, la aplicación de la transposición cruzada es de carácter facultativo a causa de la modalidad de la acción en *creep up*. De acuerdo con Vázquez Ayora (1977), el inglés opera en un plano factual (modo-acción) mientras el español hace lo propio en el plano intelectual (acción-modo). Esto quiere decir que se logra mayor naturalidad en la traducción al español, evocando la acción primero (*subir*) y luego la modalidad (*a gatas/a hurtadillas*). No obstante, la modalidad parece no gozar de prominencia semántica en el original pues la manera de subir el cerro no proporciona mayor sentido a la acción. Asimismo, la modalidad no se refleja en alguna otra parte del párrafo. Por estos motivos, esta oración puede traducirse como *O se iba a su casa o subía el cerro (a hurtadillas/a gatas)*.

4. He was seldom in the house except to eat or sleep and when he was all he ever did was yell, "Get the tea. Polish the boots. **Kick out that bloody cat.** Get me a stud. Where 's the fucking collar? "

Se sugiere traducir esta microunidad de traducción como *Saca a ese maldito gato a patadas*. La aplicación de la transposición cruzada o quiasma es obligatoria en esta ocasión pues es muy efectiva para efectuar el traslado de la acción y su modo al español. Asimismo, la modalidad no queda sobrentendida, a diferencia de otros casos. Por el contrario, la palabra *bloody* exige que el modo de la acción (*a patadas*) sea implícito. Con la finalidad de conservar la validez de constructo en este reactivo, no se evaluó el traslado de *bloody* al español, palabra con la cual los alumnos presentaron dificultades, y solamente se consideró la aplicación de la transposición cruzada como criterio en la evaluación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Bachman y Palmer, 2010).

5. He fought a last furious fight and finally gave in. I was in New Haven, Connecticut, unable to get home. Jack took Amy and Adam to Hull for the funeral where **Amy sobbed her heart out** and Adam, less than three months after his Barmitzvah, threw a clod of earth on to his grandad's coffin as his first act of manhood.

Este caso es muy singular pues supone la aplicación obligatoria de la transposición cruzada, en primer lugar, y también el empleo de la modulación y el equivalente acuñado. Como resultado de lo anterior, este reactivo se tradujo como *Amy desahogó su pena llorando a mares/desconsoladamente*. El empleo de la transposición cruzada posibilita el traslado de la acción y su modalidad en cuanto al sentido y al estilo. Con respecto a la modulación, se aplica para traducir la partícula *out* como *desahogar* o *sacar*, produciéndose un cambio en el punto de vista. Cabe destacar que en esta traducción se incluye *su pena* a causa de la muerte del personaje enunciado al principio del párrafo. En cuanto al equivalente acuñado, su aplicación, *llorando a mares*, proporciona una mayor naturalidad al español y conserva a su vez la carga emotiva del original. Del mismo modo, se puede hacer

uso del adverbio *desconsoladamente*, sin alteración alguna. Asimismo, se aceptó como alternativa el empleo de la frase preposicional *a todo pulmón*, aunque su empleo se apega parcialmente a los usos del español.

Goza de particular importancia el hecho de que la aplicación del quiasma licencia la aplicación de las otras dos técnicas; sin embargo, esto no sucede de manera opuesta. De este modo, se logra preservar la validez de constructo en este reactivo, midiendo lo que tiene que medir, la aplicación de la transposición cruzada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Bachman y Palmer, 2010).

6. When you are giving a dog a bath for the first time, it may be helpful to have someone else to help you. **They can hold the dog, as it is likely to try to leap out of the bath.** You will need a measuring jug, shampoo and towels on hand.

Esta oración puede traducirse como *Te pueden ayudar a agarrar al perro pues es probable que trate de salirse de un salto/dando un salto de la tina*. La aplicación de la transposición cruzada es necesaria a causa de las razones siguientes. En un principio, se pensó que la precisión sobre la forma en la que se produce el movimiento no era necesaria. Esto se debe a que el español opera en un plano intelectual, lo que permite que la modalidad se obvie o se sobrentienda, mientras el inglés trata de evocar este plano de las imágenes y las sensaciones, en palabras de Vázquez-Ayora (1997).

No obstante, al leer el párrafo con detenimiento, se puede observar al principio que se trata de un caso singular: el primer baño de un perro. Ante esta situación, el animal puede sentirse amenazado, de ahí su decisión de salirse repentinamente de un salto o un brinco, impulsándose con sus patas traseras. Por tal motivo, esta precisión no puede sobrentenderse en el español, como inicialmente se suponía. A causa de esto, se optó por efectuar el traslado de esta microunidad de traducción por medio de la aplicación obligatoria de la transposición cruzada o quiasma, ya que esta técnica es efectiva en el traslado de la modalidad del verbo (*de un salto*) y la

direccionalidad de la partícula (*salirse*), conservando el sentido y el estilo de la original.

Otra posibilidad para traducir esta oración es ... *es probable que [el perro] trate saltar de la tina*. Se puede observar que se aplicó la traducción literal y se omitió la partícula pues su carga semántica se traslada por medio de la frase preposicional *de la tina*. A pesar de que no existen pérdidas a nivel semántico, el apego a los usos del español parece ser parcial en esta propuesta.

7. Yelling in Bengali for help, they reached the door of the other family. One of its sons came out and tried to help them inside. **He was pulled into the court and beaten on the face.** He stood beside the broken glass of his front door as he described how the white neighbours — assisted by two West Indian girls — hauled him into the court and beat him.

La traducción de este reactivo es engañosa si no se considera el contexto que la rodea, como sugiere Hurtado (2011). La información adyacente indica que el personaje en cuestión se encontraba dentro de la casa e intentó ayudar a entrar a la familia. En ese intento, la turba enardecida de vecinos lo sacó de la casa con violencia y lo agredió físicamente. Todo esto significa que no lo *metieron al patio* (*was pulled into the court*), sino que lo *sacaron de la casa*. A causa de esto, la aplicación de la modulación como procedimiento principal es necesaria a fin de evitar giros extraños en cuanto al sentido.

Una vez efectuado este cambio en el punto de vista, la aplicación de la transposición cruzada como técnica auxiliar es fundamental y obligatoria para trasladar la acción y su modalidad. En este caso, no es posible omitir la modalidad de la acción pues no se sobrentiende. Por el contrario, la violencia con la que los vecinos actúan en contra de estas familias debe estar presente. En consecuencia, esta oración se tradujo como *Lo sacaron de la casa a jalones y le rompieron la cara a golpes*. El empleo de las locuciones adverbiales *de un jalón*, *a rastras* y *jaloneando* también pueden ser posibles.

En conclusión, se puede argüir que la aplicación de la modulación licencia la aplicación de la transposición cruzada pues la primera es el procedimiento técnico principal mientras el otro funge como técnica auxiliar en la traducción de esta oración.

Cabe destacar que la traducción de *court* planteó dificultades para los participantes y se puede inferir que esto fue la causa de que la modulación no se aplicara, pues debe traducirse como *jardín* y no *corte*. A pesar de ello, sólo se evaluó la aplicación de la transposición cruzada en la traducción de este reactivo con la finalidad de preservar la validez de constructo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Bachman y Palmer, 2010).

8. Mick picked up his rifle and the mess tins and made his way towards the house. **I clambered into the trench** and was asleep before my head hit the ground. It seemed that I was asleep for just a few minutes when I was awakened by some noisy bastard shouting into the trench.

Esta oración se tradujo como *Entró a la trinchera*. En esta oración, la modalidad queda sobrentendida a causa del plano factual en el que opera el español, como se ha hecho mención en microunidades previas. Aunado a esto, la modalidad puede obviarse a causa del contexto que rodea esta oración pues en una trinchera se entra a través de una zanja en donde no se puede estar de pie o, de lo contrario, se es vulnerable. La aplicación de la transposición cruzada, de carácter facultativo en esta oración, sólo contribuye a expresar una precisión que puede permanecer implícita en la traducción a la lengua de llegada.

9. "I made an appointment for us to see Mr Barnes — your mother's solicitor — at ten o'clock tomorrow morning." "I'll be there." "Number nine Church Row. You know it?" "Peter nodded. Molland cleared his throat. "God bless you, " he said gruffly. **He limped across the pavement** and clambered into his car. Peter turned up the collar of his coat. He walked down the station approach to the main road, where he turned right.

Dado que el español opera en un plano intelectual, obviando el modo codificado en el verbo de esta oración, se podría traducir de manera precipitada esta microunidad

de traducción simplemente como *Atravesó la banqueta*. Sin embargo, como en oraciones anteriores, el contexto juega un papel importante en una traducción apropiada pues el verbo a continuación, *clamber*, indica como este personaje se subió al coche con dificultad, usando sus pies y manos. Por tal motivo, esto lleva a sugerir que esta persona tenía un problema al caminar y lo hacía de una determinada forma. En este caso, la transposición cruzada resulta muy útil para efectuar el traslado de la acción y la manera en la cual andaba este personaje. A causa de esto, esta oración se tradujo como *Atravesó la banqueta cojeando*. Aunado a lo anterior, también es posible efectuar una modulación en el traslado de la partícula a causa del contexto circundante con fines estilísticos. A causa de esto, esta oración también puede traducirse como *Se dirigió a su coche cojeando*.

Al igual que con reactivos anteriores, los participantes tuvieron dificultades para traducir *pavement*, adjetivo que se expresó como *pavimento* en lugar de *banqueta* o *acera*. A pesar de ello, sólo la aplicación de la transposición cruzada se tomó en cuenta para evaluar este reactivo, manteniendo la validez de constructo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Bachman y Palmer, 2010).

10. The raider blasted the guard in the stomach and leg before snatching £15,000. Shop cleaner Jamie Howard, 22, started to chase the gunman as he fled the Gateway store in Sudbury, Suffolk. But the gunman suddenly turned round, took careful aim and shot Jamie in the chest. **Jamie staggered across the street** and collapsed in a pool of blood. He had emergency surgery last night at the West Suffolk Hospital in Bury St Edmunds.

En cuanto a esta oración, la aplicación del quiasma o transposición cruzada es obligatoria dado que exige el contexto que rodea a esta microunidad de traducción. Por tal motivo, se sugiere traducir esta oración como *Jamie cruzó la calle dando tumbos/tambaleándose*. Después de haber recibido un tiro, puede no haber otra manera de cruzar la calle. Este procedimiento técnico resultó idóneo, como se ha comentado en ejemplos anteriores, para reflejar la acción y, de manera particular, el modo en el cual se realiza. No obstante, también es posible traducir esta oración como *Jamie se tambaleó al cruzar la calle* sin alterar el sentido de la original. En

este caso, se efectúa una traducción literal del verbo y una transposición de partícula en el inglés a verbo en infinitivo en el español. Por razones estilísticas, se prefiere la aplicación de la transposición cruzada.

11. How well I understand that, my dear! When I was a special nurse in the final year of my training ... "Ten minutes and five anecdotes later she returned to my nights off. Providing I had no objection, **Matron wanted me to work on until my holiday** and have three extra days tacked on the end. I had no objection at all.

Es importante destacar que la aplicación de la transposición cruzada o quiasma puede ser muy útil para traducir *phrasal verbs* compuestos por un verbo sin rasgo de modalidad y la partícula *on* pues se efectúa un cruce de elementos y un cambio de categorías gramaticales que preservan el estilo de la traducción en la lengua de llegada. Por esta razón, se propone la siguiente traducción: *La enfermera en jefe quería que siguiera trabajando hasta mis vacaciones.*

Sin embargo, *until* refuerza la continuidad de la acción codificada en *on*. Por tal motivo, el sentido que *on* contribuye puede sobreentenderse en español si se traduce la oración simplemente como *La enfermera en jefe quería que trabajara hasta mis vacaciones*, aplicando la traducción literal y la omisión de *on*. A causa de esto, la aplicación de la transposición cruzada es de carácter facultativo.

12. The fire died down and the embers became grey ashes, the forest around them became full of noises as the creatures of the night resumed possession of it, but **Marian, Allen and Hugh slept on until well after dawn.**

En este caso, la aplicación de la transposición cruzada es facultativa y no obligatoria pues, al igual que el reactivo anterior, *until* refuerza el aspecto continuo que *on* contribuye en la oración, pudiendo omitirse este último. Por lo tanto, se sugiere traducir esta oración como *Marian, Allen y Hugh siguieron durmiendo hasta después de que amaneció*, mediante la aplicación del quiasma, o *Marian, Allen y Hugh se durmieron hasta después de que amaneció*, por medio de la traducción literal gracias a la omisión de *on*.

13. Moely was swimming after the boat and I shouted to him: "Go back to the shore! You can swim there — it's not too far. I won't hurt you, but if you come near the boat, I'll shoot you through the head!" So **Moely** turned, and **swam back to the shore** as quickly as he could.

Se sugiere traducir esta oración como *Moley se regresó a la costa nadando*. No obstante, la aplicación de la transposición cruzada es de carácter facultativo pues se puede prescindir del cruce de elementos en el traslado de esta oración sin alterar su significado. Por tal motivo, se puede aplicar la traducción literal y traducir esta oración como *Moley nadó de vuelta a la costa*. Asimismo, se puede efectuar el traslado de esta oración como *se regresó a la costa* pues la forma en la que se realizó la acción se refleja en oraciones anteriores del párrafo.

14. Desire was easy to slam the door on, but emotions were a very different matter, and her fear was beginning to take on new dimensions as she realised Damian Flint threatened her heart even more than he threatened her body. **They walked back to the hotel**. When they were riding up in the lift, Damian said, "I think we should go over the minutes together." "OK." She shrugged. "Over breakfast?"

A diferencia de los reactivos anteriores, la aplicación de la transposición cruzada no es el procedimiento más ideal para traducir esta oración pues su utilidad radica en el traslado de verbos con rasgo de modalidad y partículas espacio-direccionales. En este caso, la modalidad del verbo *walked* se sobreentiende debido al plano intelectual en el cual opera el español. Por todo lo dicho con anterioridad, la aplicación de la traducción literal es obligatoria y esta oración se tradujo como *Se regresaron al hotel*. A causa de todo esto, este reactivo es un distractor.

15. **Bullets whined off the front armoured tank** not piercing but hitting Red in the lower left arm and neck. He shouted and swore revenge. At speed, he rode the trike right into the side of a sixth howitzer which had an ammo re-supply vehicle parked next to it.

La aplicación de la transposición cruzada en esta microunidad de traducción es obligatoria pues es necesario efectuar el traslado de la acción y su modalidad, conservando el estilo en la lengua de llegada. Resulta inapropiado aplicar la traducción literal pues el contexto circundante no obvia el modo en el cual las balas salieron disparadas. Por ende, se propuso traducir esta oración como *Las balas*

*salieron disparadas con estrépito/un zumbido/zumbando del tanque blindado que estaba enfrente.* Cabe señalar que la modalidad puede trasladarse a través de distintas locuciones adverbiales.

16. That's a big problem for Girardelli, " said Vine as Marc, the big Austrian who skis for little Luxembourg, lost his line and slid off the course. Not that you could tell who was who. **Racers flashed past spectators** at speeds of up to 80mph, and nobody knew who was winning the medals until the computer had flashed the result on the scoreboard.

En esta oración se puede apreciar con claridad que el inglés opera en un plano factual o de imágenes pues se expresa primero la modalidad y luego la acción. Asimismo, el contexto proporciona muy pocos indicios para sobrentender la modalidad de la acción. Por tal motivo, la aplicación de la transposición cruzada es obligatoria en la traducción de este reactivo. Se sugiere traducir esta microunidad de traducción como *Los competidores pasaron como de rayo/muy rápido/rápidamente/como rayo/a toda velocidad frente a los espectadores.* A pesar de ello, es importante destacar que la frase preposicional *frente a los espectadores* puede obviarse por medio de la focalización, una técnica con la cual el narrador posibilita al lector para observar la situación desde su propia perspectiva. De esta manera, se infiere la posición de los competidores con respecto a los espectadores, siendo posible eliminar esa frase.

Es importante destacar que los distractores incluidos en ambas pruebas se componen de oraciones con *phrasal verbs* compuestos de un verbo con rasgo de modalidad y una partícula de carácter espacio-direccional. Sin embargo, a diferencia de los demás reactivos, su traducción implica la aplicación obligatoria de otros procedimientos técnicos de traducción (la modulación, la traducción literal) como alternativas principales al empleo del quiasma para lograr una mayor naturalidad en el español. A pesar de ello, una técnica de traducción principal, como es el caso de la modulación, sí podría licenciar la aplicación de la transposición cruzada como técnica auxiliar.

Se decidió hacer esto, como se mencionó anteriormente, con la finalidad de conservar la validez de constructo en las pruebas, apreciando y midiendo lo que

ambas pruebas deben medir: la aplicación del quiasma como alternativa principal en la traducción de *phrasal verbs* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Bachman y Palmer, 2010).

Del mismo modo, se incluyeron oraciones cuya aplicación de la transposición cruzada es facultativa y no obligatoria pues es relevante para el estudiante de traducción saber cuándo la aplicación de este procedimiento es necesaria para conservar el sentido y el estilo en la lengua de llegada y cuando no lo es (García-Yebra, 1997).

Cabe destacar que, como se mencionó en el apartado titulado *Instrumentos de Recolección de Datos*, cada prueba está compuesta por 16 reactivos cuyo núcleo es una oración con un *phrasal verb* compuesto de un verbo con rasgo de modalidad y una partícula de carácter espacio-direccional: 10 de ellos requieren la aplicación obligatoria de la transposición cruzada; 5 de ellos pueden traducirse principalmente por medio de la aplicación facultativa del quiasma u otras técnicas alternativas como la traducción literal o la modulación; y se incluyó un reactivo como distractor, el cual puede traducirse únicamente por medio de técnicas como la modulación o la traducción literal. Es importante resaltar que el cálculo del desempeño en ambas pruebas se calculará con base en la presencia o ausencia de la aplicación del quiasma en los 10 reactivos cuya traducción implica la aplicación obligatoria de esta técnica.

En conclusión, cabe destacar que en diez de los reactivos es indispensable efectuar el traslado de la fuerza sémica de la acción y su modalidad. No obstante, se ha observado que la modalidad de la acción no se refleja siempre en las traducciones de los alumnos. Por tal motivo, se ha subrayado en esta sección la utilidad del quiasma para trasladar el modo en el cual se efectúa la acción; con ello se contribuye a preservar el estilo y el sentido de una oración que incluye ambos.

Finalmente, el propósito de este capítulo fue describir a profundidad la metodología de esta investigación. Aspectos clave como la descripción crítica de los

antecedentes metodológicos, la contextualización de la investigación, el escenario y la justificación y descripción del encuadre metodológico se abordaron a lo largo de este capítulo. Una vez administrado el cuasi-experimento, se procederá a realizar el análisis cuantitativo de los resultados. Este consiste, de manera muy general, en calcular la media de los resultados obtenidos en cada prueba por ambos grupos para así determinar el porcentaje-ganancia global, así como el de cada uno de los participantes en el tratamiento. Asimismo, se realizará un análisis más detallado para observar la presencia o ausencia de la transposición cruzada en la traducción de 10 reactivos, cuya respuesta exige la aplicación obligatoria de este procedimiento técnico.

## CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 4.1 Introducción

El propósito de este capítulo es presentar, analizar y discutir los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de datos durante el experimento con la finalidad de observar los efectos del tratamiento, el cual gira en torno a la docencia sobre la aplicación de la transposición cruzada o quiasma en la traducción de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula de carácter espacio-direccional por parte de alumnos de traducción de la Facultad de Lenguas de la UAEMex.

Cabe destacar que se presentarán los resultados de los dos experimentos que se llevaron a cabo a causa de la mortalidad experimental, estudiada por Mackey y Gass (2010:110) y Hernández, Fernández y Baptista (2010:131), a lo largo del experimento principal. No obstante, como se mencionó en el capítulo anterior, la equiparabilidad de ambos grupos en los dos experimentos trató de mantener constante, lo cual garantiza que las diferencias en los resultados en las traducciones de ambos grupos se atribuyen solamente a la presencia o ausencia del tratamiento, como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010:139).

Sin embargo, no se presentará el análisis cuantitativo de los resultados del pilotaje pues no se consideran relevantes para el presente proyecto ya que su propósito fue únicamente comprobar la efectividad de los reactivos, en particular, y de instrumentos de recolección de datos, en general, con miras hacia el perfeccionamiento de su diseño antes de la aplicación final, como recomienda Mackey y Gass (2010:79). A pesar de no presentar tal análisis, se observó que los estudiantes de Traducción Periodística del Inglés hacían uso de técnicas de traducción como la traducción literal y el equivalente acuñado para efectuar el traslado de la mayoría de los reactivos; no obstante, el traslado de la modalidad de la acción, en la mayoría de los casos, se encontraba ausente en sus traducciones,

tal y como se esperaba. A causa de esto, la aplicación de la transposición cruzada o quiasma era muy rara o no se presentaba en las traducciones de las oraciones proporcionadas.

En la siguiente sección, los datos recolectados por medio de los instrumentos se condensarán de la siguiente manera. En primer lugar, se llevará a cabo análisis cuantitativo por cada reactivo en la prueba preliminar y en la prueba final, tanto para el experimento principal como para el experimento suplementario. A través de una tabla se concentrará información como experimento (principal o secundario), grupo (experimental o control) número de reactivo, prueba (preliminar o final), propuestas de traducción de los alumnos, presencia [Q] o ausencia del quiasma, algunas otras técnicas de traducción empleadas, el número de alumnos que proporcionaron una determinada propuesta, el total de técnicas de traducción empleadas y la traducción sugerida para la microunidad de traducción en el reactivo en cuestión. Es importante resaltar que se conservarán las versiones originales de los participantes, por lo que errores de carácter ortográfico se encontrarán presentes. Un análisis de los resultados presentados en las tablas se expondrá a continuación.

En segundo lugar, se presentará un análisis cuantitativo de ambos experimentos en cuanto al desempeño general de cada individuo en ambas pruebas con la finalidad de calcular el porcentaje-ganancia, es decir, el índice de mejora de cada participante en el grupo experimental. Este se obtiene restando al resultado de la prueba final el resultado de la prueba preliminar. Información como el experimento (principal o secundario), grupo (experimental o control) prueba (preliminar o final), resultado expresado en porcentajes y porcentaje-ganancia global se expresarán en una tabla, seguido por una gráfica en la cual se expresarán los resultados y se podrá visualizar fácilmente la comparación entre porcentajes-ganancia globales de los grupos control y experimental. A continuación se muestran ejemplos de las tablas mencionadas con anterioridad. Posteriormente, se dará inicio a la presentación, análisis y discusión de resultados.

Experimento: _____ en Prueba _____							
Reactivo _____ :							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A				A			
B				B			
C				C			
D				D			
E				E			
F				F			
G				G			
(H)				(H)			
(I)				(I)			
(J)				(J)			
		RC				RC	
Propuesta: _____							

Esquema 4 .1Diseño de Tabla 1: Propuestas de Traducción

<b>Experimento:</b>							
<b>Grupo:</b>				<b>Grupo:</b>			
<b>Participante</b>	<b>Ín.De.Pr. Preliminar</b>	<b>Ín.De.Pr. Final</b>	<b>Por-Gan</b>	<b>Participante</b>	<b>Ín.De.Pr. Preliminar</b>	<b>Ín.De.Pr. Final</b>	<b>Por-Gan</b>

Esquema 4.2Diseño de Tabla 2: Desempeño Global

## 4.2 Presentación y Análisis de los Resultados

En la presente sección se presentarán los datos recolectados de los instrumentos, acompañados de un análisis cuantitativo de los mismos. Con este fin, se hará uso de tablas y gráficas para ilustrar las aseveraciones hechas a continuación. Es importante recordar que este apartado está dividido en dos secciones: una dedicada al experimento principal y otra al experimento secundario.

### 4.2.1 Experimento Principal

A lo largo de esta sección, se presentarán y analizarán los datos recabados sobre el desempeño de los participantes del grupo control y experimental a lo largo del experimento principal. En este punto, vale la pena señalar que ambos grupos, el control y el experimental, se formaron por estudiantes de Traducción Literaria del Inglés. Cada grupo se conformó por siete participantes. A continuación, se presentan sus propuestas de traducción, seguidas por un análisis de cada reactivo.

#### Reactivo 1 de la Prueba Preliminar

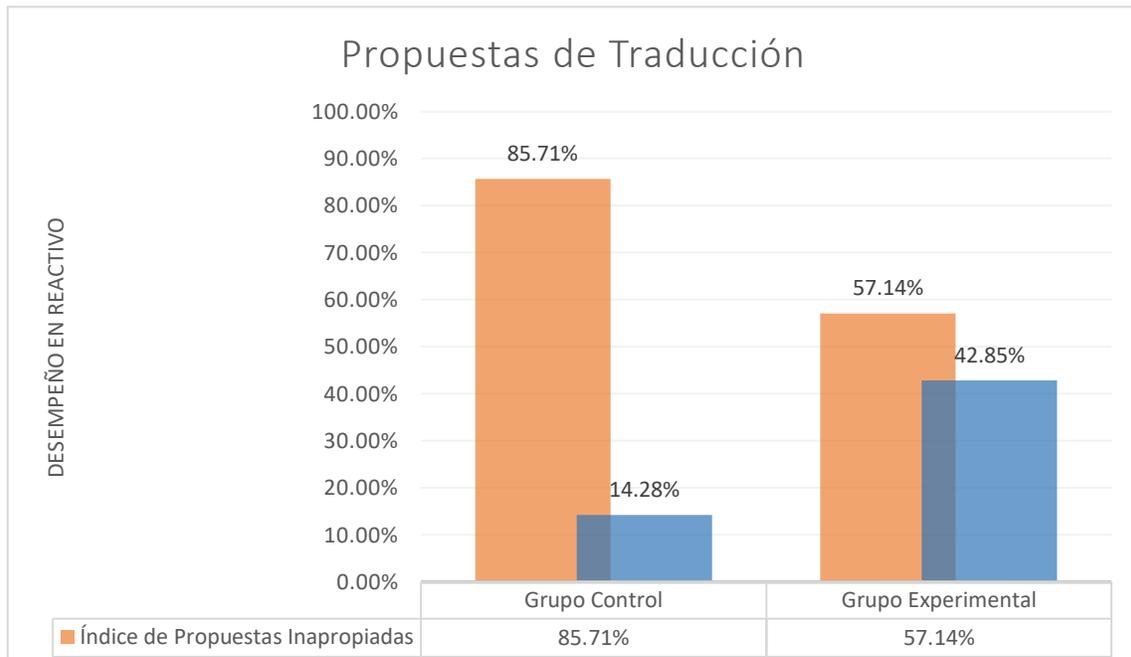
En cuanto al grupo control, se puede apreciar que la modalidad no se expresa en las propuestas de traducción proporcionadas, con excepción de una de ellas. La mayoría hace uso de la traducción literal, pero prescinde del modo en el que se realiza la acción. Por lo tanto, un 14.28% del total de participantes, lo que equivale a sólo uno de ellos (participante B), proporcionó la respuesta correcta a este reactivo.

Por el contrario, un 42.85% de los participantes del grupo experimental obtuvo la respuesta correcta, aunque de manera diferente. Se puede apreciar que el participante C efectúa el traslado de la acción mediante la traducción literal (*sprinted-corrió*) y la modalidad a través de una trasposición de partícula a frase preposicional compuesta de un sustantivo y una preposición. Los participantes D y E, hicieron uso del quiasma, al trasladar la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo como locución adverbial (*sprinted-corriendo, rápidamente*). A continuación,

se muestran sus propuestas de traducción junto con una gráfica que ilustra el número de participantes con una respuesta correcta en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 1: <i>She sprinted up the stairs to the girls' dormitories...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	corrió por las escaleras hacia el dormitorio de chicas		*	A	corrió por las escaleras hasta llegar al dormitorio de chicas		*
B	subió las escaleras rápidamente hacia los dormitorios	Q	✓	B	ella corrió por las escaleras hasta el dormitorio de las chicas		*
C	corrió hacia el dormitorio de las chicas		*	C	ella corrió escaleras arriba hacia los dormitorios de mujeres	Tr	✓
D	bajó las escaleras a los dormitorios de las niñas a toda velocidad		*	D	subió corriendo las escaleras de los dormitorios de las chicas	Q	✓
E	corrió hacia las escaleras del dormitorio de mujeres		*	E	subió rápidamente las escaleras hacia el dormitorio de las chicas	Q	✓
F	se disparó hacia las escaleras con destino al dormitorio de las chicas		*	F	hizo un sprint para subir las escaleras hacia los dormitorios de las chicas		*
G	corrió por las escaleras hacia arriba al dormitorio de las chicas		*	G	corrió velozmente hacia el dormitorio de señoritas		*
		RC	1			RC	3
Propuesta: Subió corriendo las escaleras hacia los dormitorios de señoritas...							

**Tabla 4.1 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PP**



**Gráfico 4.1 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

### Reactivo 1 de la Prueba Final

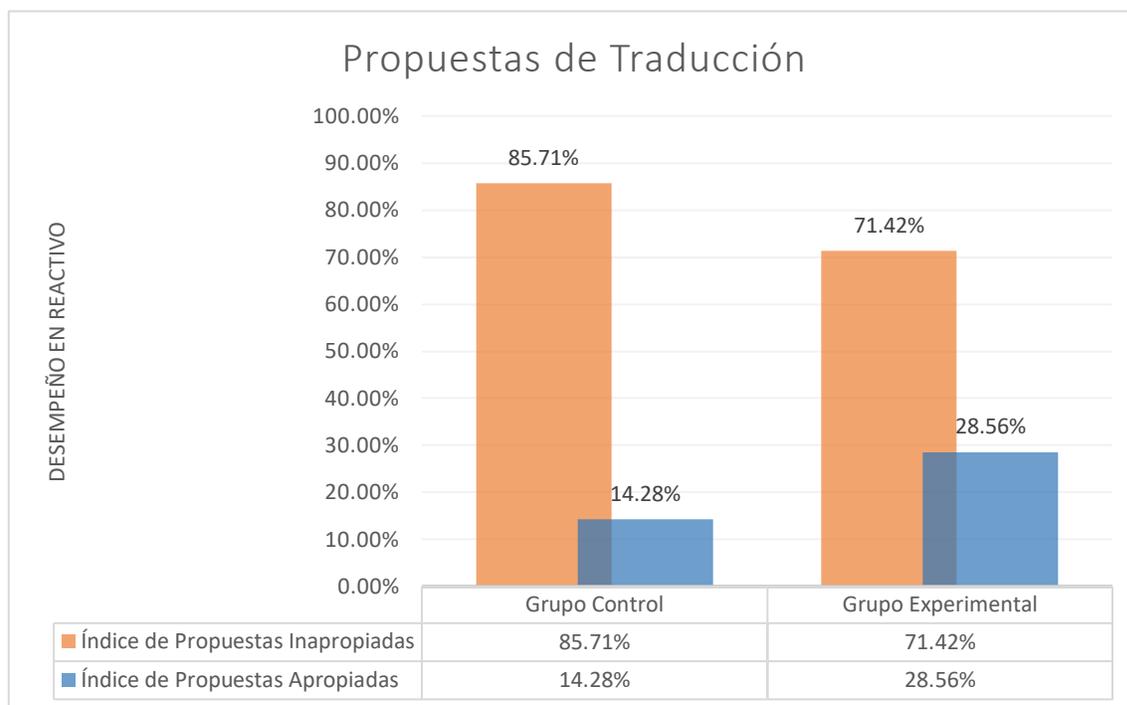
En el grupo control se puede observar que los participantes procuran expresar la modalidad (*stumbled*) a través de un verbo, con un relativo grado de éxito, pero omiten la dirección del movimiento (*up*). Asimismo, se puede apreciar que tienen dificultades para traducir apropiadamente al español el modo en el cual sucede la acción. Uno de los participantes (14.28% del grupo) tradujo este reactivo apropiadamente, haciendo uso de lo siguiente: la traducción literal para trasladar los pormenores de la acción por medio de un verbo (*trompicó*) y la acción a través de un verbo en infinitivo acompañado de una preposición (*al subir*).

En cuanto al grupo experimental, se aprecia que tiene una tendencia por mantener la modalidad en sus traducciones; no obstante, la dirección del movimiento se encuentra ausente en sus propuestas, lo cual altera el sentido del original. A diferencia del grupo control, en este grupo un 28.47% de los participantes (dos de ellos) brindaron una traducción apropiada a través de la aplicación de la transposición cruzada, al trasladar la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo como locución adverbial (*stumbled-trastabillando, tropezándose*). Enseguida se presentan las propuestas de traducción y los aciertos de los participantes.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 1: <i>Isabel stumbled up the narrow stone staircase...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	se tropezó por la escalera...		*	A	Isabel se tropezó con las angostas escaleras de piedra		*
B	Isabel trompicó al subir por la estrecha escalera de piedra	TL	✓	B	Isabel se tropezó en las angostas escaleras de piedra		*
C	Isabel tropezó en la escalera		*	C	Isabel subió trastabillando la estrecha escalinata de piedra	Q	✓
D	Isabel se tropezó por la escalera de piedra tan estrecha		*	D	Isabel subió tropezándose por la estrecha escalera de piedra	Q	✓
E	Isabel cayó por la estrecha escalera de piedra		*	E	Isabel se tropezó con la angosta escalera de piedra		*
F	Isabel se topó con una pequeña piedra en la escalera		*	F	Isabel avanzó con dificultad por las escaleras		*
G	Isabel resbaló sobre la escalinata de piedra		*	G	Isabel se tropezó con la escalera de piedra		*
		RC	1			RC	2

Propuesta: Isabel subió la estrecha escalera de piedra dando tumbos... El uso de otras locuciones adverbiales, así como el empleo de la traducción literal es posible.

**Tabla 4.2 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PF**



**Gráfico 4.2 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Con base en esto, puede argumentarse que el tratamiento fue efectivo, mas no estadísticamente significativo. El desempeño en este reactivo fue mayor en el grupo experimental con respecto al grupo control por un 14.28%.

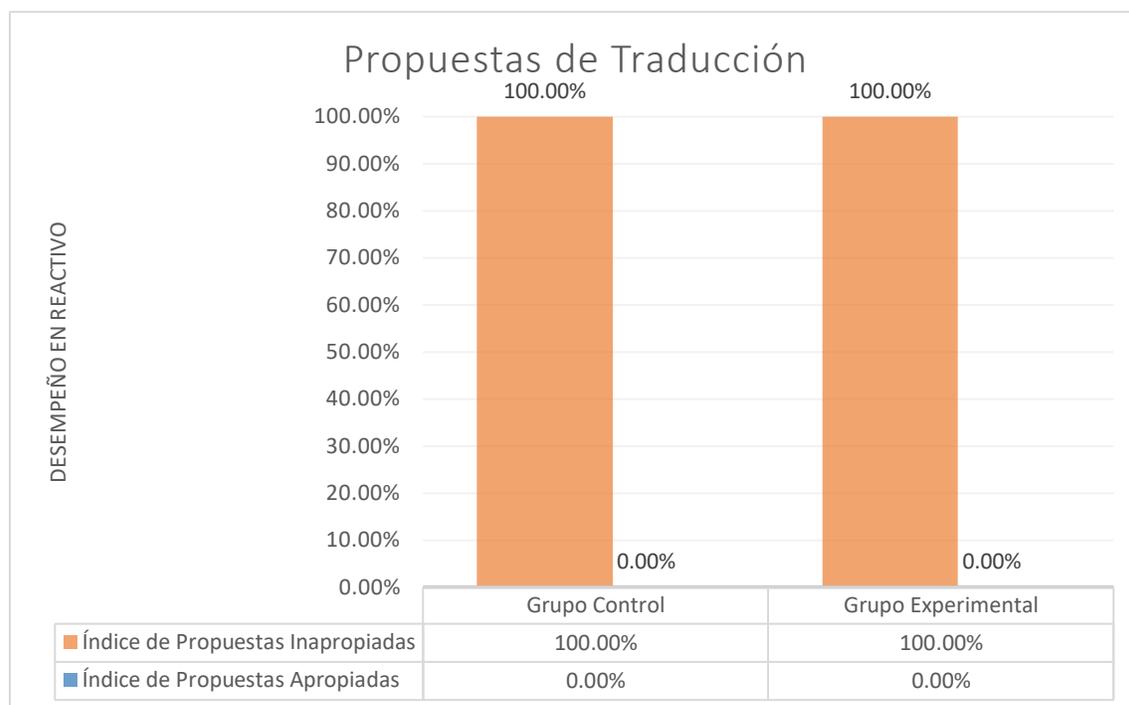
### **Reactivo 2 de la prueba preliminar**

Tanto en el grupo control como en el grupo experimental, se puede notar que en algunos casos se traslada la modalidad de la acción mientras en otros se omite. Los participantes E y F del grupo control y A, B, D, E y F del grupo experimental procuran conservar la modalidad del original (*jumped*); no así el resto de los participantes, la omiten. Del mismo modo, se observa un cambio de punto de vista en el traslado de la partícula (*into*), la cual se traduce como *llegué, me senté o me dirigí*. No obstante, estas propuestas no se apegan a los usos del español en cuanto al estilo pues

parecen carecer de naturalidad. Por tal motivo, se propuso aplicar la modulación en la última parte de la oración (*up into the driver's seat- me puse al volante*) para lograr un mejor efecto estilístico. A continuación se presentan las propuestas de los participantes.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 2: <i>I jumped up into the driver's seat...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	me pasé al asiento del conductor		*	A	de un salto llegué al asiento del conductor		*
B	me senté en el asiento del conductor		*	B	salté hacia el asiento del conductor		*
C	me senté en el lugar del conductor		*	C	me abalancé al asiento del chofer		*
D	me diriji hacia el asiento del conductor		*	D	salté al asiento del conductor		*
E	salté al asiento del conductor		*	E	salté al asiento del conductor		*
F	di un salto al asiento del conductor		*	F	me puse en la silla del conductor con prisa		*
G	salté hacia el asiento del conductor		*	G	me senté en el asiento del conductor		*
		RC	0			RC	0
Propuesta: Me puse al volante de un salto/sin tiempo que perder...							

**Tabla 4.3 Propuestas de Traducción del reactivo 2 PP**



**Gráfico 4.3 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

Cabe señalar que aunque el resultado de los participantes sea el mismo, esto da indicios de que existe equiparabilidad entre ambos grupos durante la aplicación de la prueba preliminar, como lo sugieren Wiersma y Jurs (2008) y Hernández, Fernández y Baptista (2010).

### **Reactivo 2 de la prueba final**

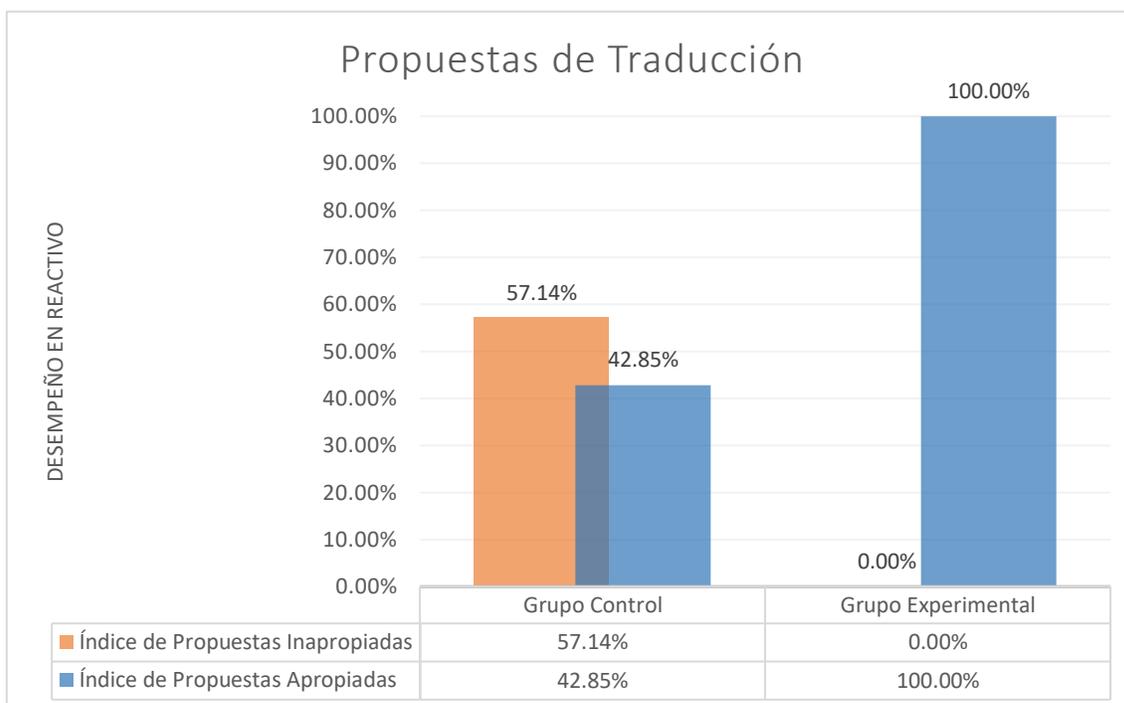
Con respecto al grupo control, se observa que un 42.85% de los participantes proporcionó una traducción apropiada de esta oración, por medio de la aplicación de la transposición cruzada. Así mantuvieron el significado del original, en apego a los usos del español. En cambio, el 42.85% de los participantes presentó dificultades para efectuar la traducción de la modalidad y un 14.28% omitió el traslado de la acción.

A diferencia del grupo control, el 100% de los participantes en el grupo experimental tradujeron apropiadamente esta microunidad de traducción mediante la transposición cruzada, al trasladar la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo como locución adverbial (*tiptoed-de puntitas, con las puntas de los pies*). De este

modo, conservaron el sentido del original y el estilo propio del español. Esto se puede apreciar con mayor claridad en el gráfico 4.3. Las propuestas de traducción se presentan a continuación.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 2: <i>She tiptoed up the stairs</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Subió de puntitas las escaleras	Q	✓	A	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
B	Subió las escaleras con mucho cuidado		*	B	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓
C	Subió con sigilo las escaleras		*	C	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓
D	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓	D	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
E	Subió sigilosamente las escaleras		*	E	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
F	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓	F	Isabel subió las escaleras con las puntas de los pies	Q	✓
G	Caminó hacia las escaleras en puntillas		*	G	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓
		RC	3			RC	7
Propuesta: Subió las escaleras de puntitas...							

**Tabla 4.4 Propuestas de Traducción del reactivo 2 PF**



**Gráfico 1.4 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Es notable que en el reactivo dos se aprecia con claridad el efecto positivo del tratamiento en el grupo experimental. Esta aseveración surge a causa de que el grupo experimental proporcionó un 100% de propuestas de traducción apropiadas en comparación con el grupo control, que propuso un 42.85% de traducciones acertadas.

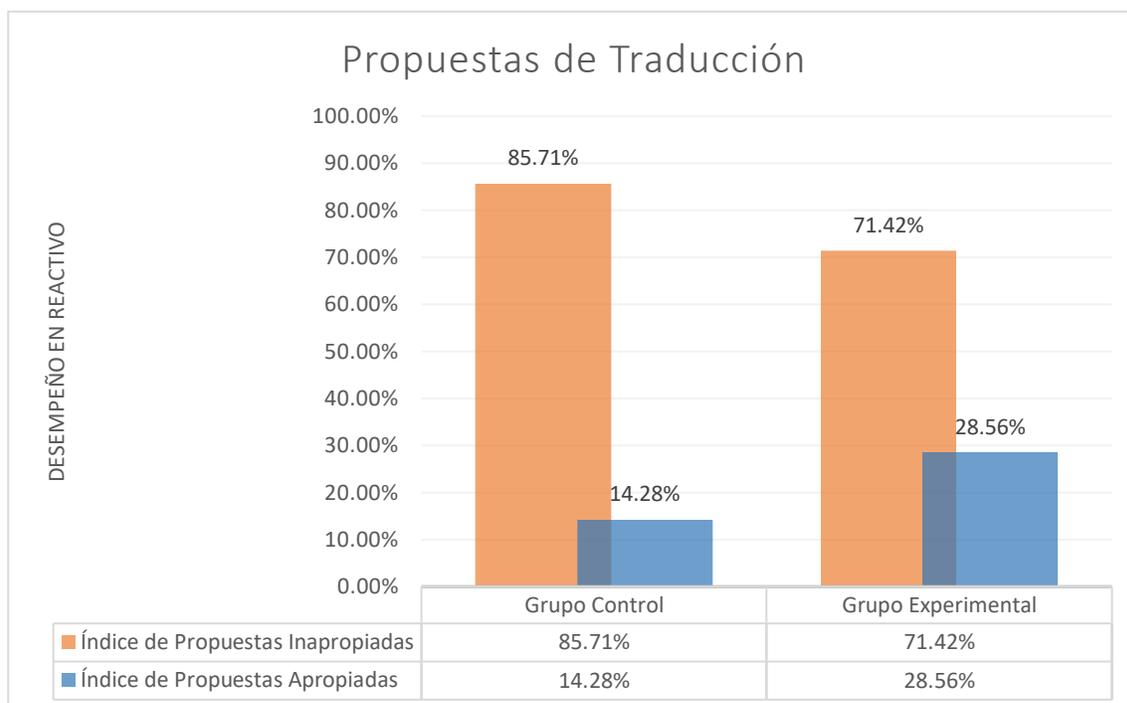
### **Reactivo 3 de la prueba preliminar**

En cuanto al grupo control, se puede observar que el 14.28% propuso una traducción apropiada de este reactivo mediante la aplicación de la transposición cruzada mientras el otro 85.71% empleó la traducción literal y la omisión en sus traducciones, las cuales presentan pérdidas de carácter semántico y estilístico. Por ejemplo, los participantes A, C, F y G hacen uso de la traducción literal, sin embargo, omiten la direccionalidad del movimiento (*up*) pues parecen enfocarse más en el traslado de la modalidad (*crawl*). De ahí que tales propuestas presenten pérdidas de significado. En el caso de B, el participante efectúa un cambio de punto de vista (*dirigirse*), pero prescinden de la modalidad y la direccionalidad del movimiento.

En lo tocante al grupo experimental, se puede apreciar que un 28.7% de los participantes efectuó un traslado apropiado de este reactivo, al trasladar la partícula como verbo (*up-subir*) y el verbo como locución adverbial (*crawl- a gatas, arrastrándose*), conservando así el significado del original y el estilo en la lengua de llegada. A pesar de ello, un 71.42% de este grupo proporcionó traducciones con pérdidas a nivel semántico y estilístico. Tal es el caso de los participantes A, B, C, D y E, quienes aplican la traducción literal para traducir de la modalidad al español; sin embargo, no efectúan el traslado de la direccionalidad del movimiento, alterando con ello el significado del original. Las propuestas de los participantes se presentan a continuación.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 3: <i>Farley Peters was trying to crawl up the steps...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Farley Peters trataba de gatear hasta el		*	A	Faley Peters reptaba tras los pasos de él		*
B	Farley Peters intentó dirigirse hacia el		*	B	Farley Peters se arrastraba por las escaleras		*
C	Farley Peters intentaba trepar		*	C	Farley Peters intentaba deslizar sus pasos		*
D	Farley peters intentaba subir las escaleras gateando	Q	✓	D	Farley peters estaba tratando de arrastrarse por los escalones		*
E	Farley Peters trataba de arrastrarse por las escaleras		*	E	Farley Peters estaba intentando arrastrarse hacia el		*
F	Farley Peters intentaba gatear		*	F	Farley Peters intentaba subir las escaleras arrastrandose	Q	✓
G	Farley Peters trataba de arrastrarse por las escaleras		*	G	Farley Peters trataba de subir las escaleras gateando	Q	✓
		RC	1			RC	2
Propuesta: Farley Peters trataba de subir los escalones a gatas...							

**Tabla 4.5 Propuestas de Traducción del reactivo 3 PP**



**Gráfico 4.5 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

En este gráfico se puede apreciar el índice de participantes que proporcionaron propuestas acertadas en ambos grupos. Es significativo que los participantes presentan una tendencia acentuada para la aplicación de la traducción literal en la traducción de este tipo de *phrasal verbs*, tal y como se ha podido observar en reactivos anteriores.

#### **Reactivo 4 de la prueba final**

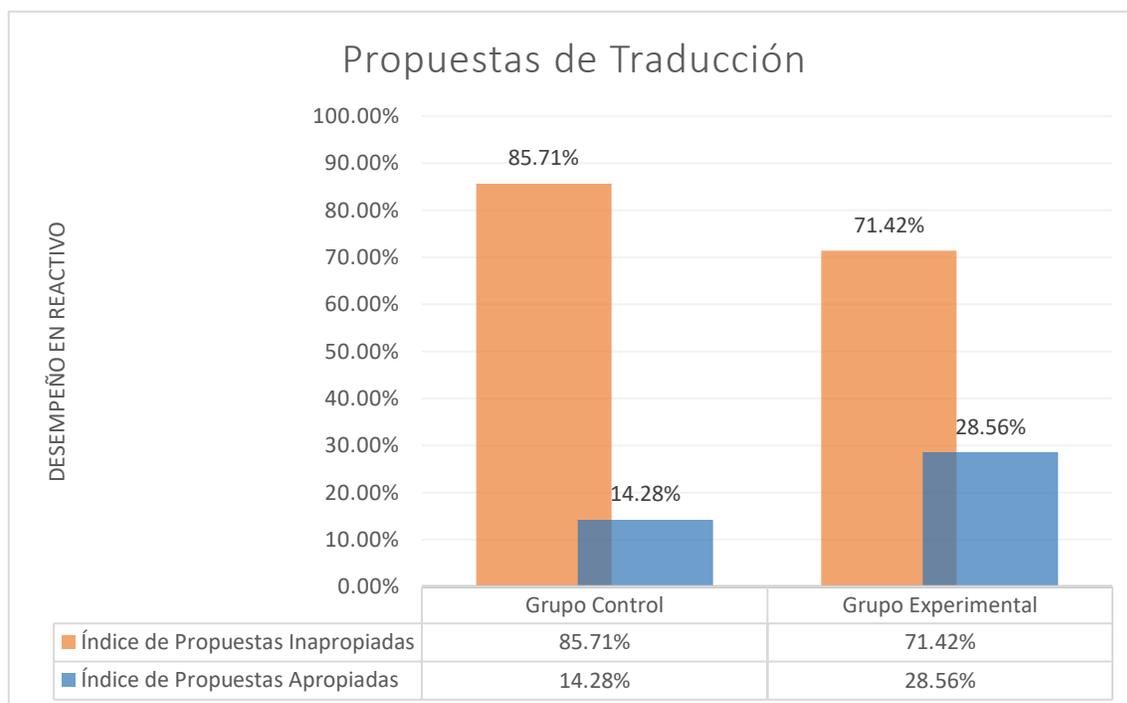
En cuanto al grupo control, se puede advertir que, salvo los participantes A y el G, un 85.71% de sus integrantes omiten el traslado de la modalidad a la lengua de llegada y solamente se concentra en traducir el sentido de la partícula. Esto lo logran al aplicar una trasposición y al cambiar la categoría de la partícula (*out*) a verbo (*saca, echa*); sin embargo, estos participantes omiten el traslado de la modalidad (*kick*) en sus propuestas. El participante G (14.28% del grupo) es el único en aplicar un procedimiento quiásmico para la traducción de este reactivo, traduciendo la partícula como verbo (*out-sacar*) y el verbo como locución adverbial (*kick- a*

*patadas*), sin alteración alguna en cuanto al sentido y el estilo. El participante A realiza una interpretación errónea de la oración.

En el grupo experimental, un 28.57% de los participantes (A y C) aplica la transposición cruzada al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*out-saca*) y el verbo como locución adverbial (*kick- a patadas*), sin pérdidas semánticas ni estilísticas con respecto al original. A pesar de ello, un 71.42% de los integrantes de este grupo solo aplicó una transposición, cambiando la categoría gramatical de partícula (*out*) a verbo (*saca, echa*), sin trasladar la modalidad de la acción (*kick-a patadas*), lo cual da como resultado pérdidas de sentido en relación con el original. Enseguida se presentan las propuestas de traducción y una gráfica que ilustra las diferencias porcentuales entre cada grupo.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 4: <i>Kick out that bloody cat.</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Quitó la sangre del gato		*	A	Saca a patadas al maldito gato	Q	✓
B	Pateo a ese estúpido gato		*	B	Saca de aquí a ese condenado gato		*
C	Saca a ese mugroso gato		*	C	Saca a patadas a ese chingado gato	Q	✓
D	Saca a ese maldito gato		*	D	Echa fuera al maldito gato		*
E	Saca al sangriento gato		*	E	Echa a ese maldito gato		*
F	Echar al maldito gato		*	F	Corre al pinche gato de la casa		*
G	Echa a patadas a ese gato sangriento	Q	✓	G	Saca de la casa ese maldito gato		*
		RC	1			RC	2
Propuesta: Saca a ese maldito gato a patadas.							

**Tabla 4.6 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PF.**



**Gráfico 4.6 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Hay que destacar que en este reactivo la mayoría de los participantes no efectuó el traslado de la modalidad, codificada por el verbo (*kick*), mientras que en oraciones anteriores era el traslado de la acción lo que estaba ausente en sus propuestas. Esto puede atribuirse a factores como la interpretación de la oración. También es atribuible a elementos de índole contextual que alteraron la interpretación o a la capacidad del español para expresar de manera implícita los pormenores de la acción.

Asimismo, es importante mencionar que algunos de los participantes tuvieron dificultades para expresar el sentido peyorativo de *bloody* y presentaron una tendencia a traducir esta palabra de manera literal, calificando al *gato* como *sangriento*.

#### **Reactivo 4 de la prueba preliminar**

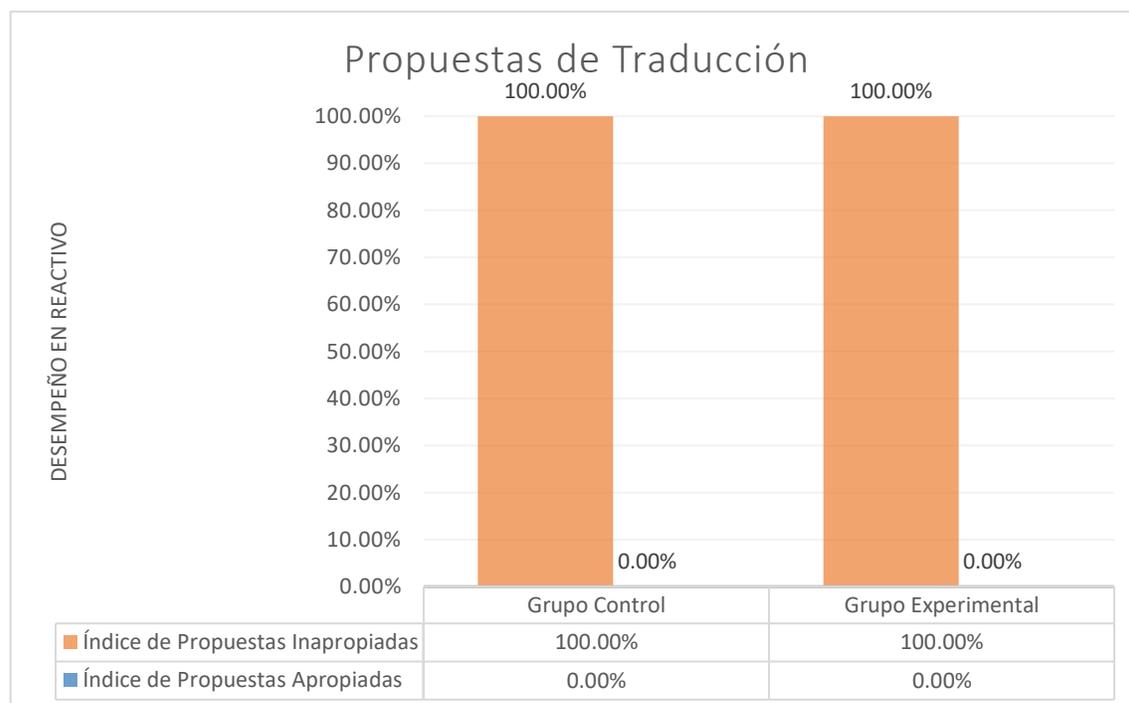
Tanto los participantes del grupo control como los del grupo experimental presentaron serias dificultades en la traducción de este reactivo, pues en sus propuestas parecen haberse enfocado en el traslado de la modalidad (*cried*),

dejando de lado la acción y su direccionalidad (*out*). Sus dificultades fueron tan serias que ninguno de ellos logró proporcionar una propuesta adecuada de traducción.

La causa por la que estas últimas no se traducen a la lengua de llegada obedece a la necesidad de aplicar una modulación en la traducción de la partícula *out*, como *desahogó*, con la finalidad de mantener el significado y la naturalidad en el español. Como resultado de ello, es necesario hacer uso de ambas técnicas, la transposición cruzada o quiasma y la modulación, para que no se produzcan pérdidas en cuanto al sentido y al estilo. A continuación se presentan las propuestas de los participantes y un gráfico que ilustra su desempeño en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 4: ... a woman came up to me and cried her eyes out...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	una mujer vino a mi y lloró profundamente		*	A	una mujer se acercó a mí con los ojos humedecidos		*
B	una mujer se acercó a mi y empezó a llorar		*	B	una mujer se dirigió hacia mí y quebró en llanto		*
C	una mujer caminó hacia mí llorando		*	C	una mujer se encaminó hacia mí llorando		*
D	una mujer se acerco a mi y comenzó a llorar		*	D	una mujer se me acercó y rompió a llorar		*
E	una mujer se acercó a mí y lloraba desesperadamente		*	E	una mujer vino hacia mí con lágrimas en los ojos		*
F	una mujer vino hacia mi llorando desconsoladamente		*	F	una mujer se me acercó y lloraba un montón		*
G	un mujer se acerco a mi llorando		*	G	una mujer se me acercó en un llanto de lágrimas		*
		RC	0			RC	0
Propuesta: ... se me acercó una mujer que se desahogó llorando a mares... El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible.							

**Tabla 4.7 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PP**



**Gráfico 4.7 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

Una vez impartido el curso taller, se espera concientizar a alumno sobre la aplicación simultanea de más de una técnica de traducción con el fin de traducir con un mayor apego a los usos del español.

### **Reactivo 5 de la prueba final**

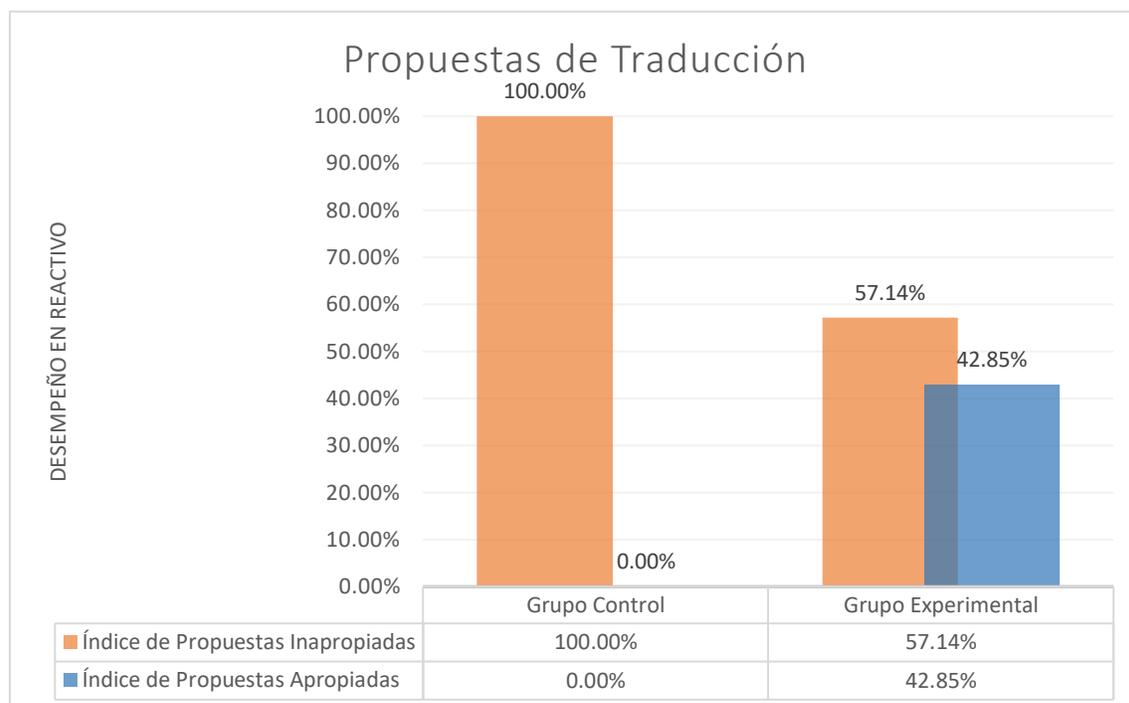
Se puede apreciar que ninguno de los participantes del grupo control proporcionó traducciones apropiadas para este reactivo. Se mantuvo la misma tendencia que en la prueba preliminar: la modalidad se conserva en sus traducciones, no así la acción y su direccionalidad. Esto podría obedecer al hecho de que los integrantes de este grupo no consideraron la posibilidad de aplicar más de una técnica para traducir una microunidad de traducción.

En cambio, un 42.85% de los participantes tradujo apropiadamente esta oración por medio de la aplicación del quiasma y la modulación al trasladar la partícula como verbo, mediante un cambio en el punto de vista (*out-desahogó [su pena]*), y el verbo como locución adverbial (*sobbed- llorando a mares, a todo pulmón*). Esto se hizo sin perdidas semánticas ni estilísticas con respecto al original. No obstante, es

notable el hecho de que la locución adverbial empleada por el participante E podría alejarse un poco de los usos del español. Enseguida se presentan las propuestas de traducción de los integrantes de cada grupo, así como un gráfico que muestra su desempeño en este reactivo.

<b>Experimento: Principal en Prueba Final</b>							
<b>Reactivo 5: ... Ami sobbed her heart out...</b>							
<b>Grupo: Control</b>				<b>Grupo: Experimental</b>			
<b>P</b>	<b>Propuestas</b>	<b>PQ</b>	<b>RC</b>	<b>P</b>	<b>Propuestas</b>	<b>PQ</b>	<b>RC</b>
<b>A</b>	Amy sollozó		*	<b>A</b>	Amy se desahogó llorando a mares	Q	✓
<b>B</b>	Amy tenía el corazón roto		*	<b>B</b>	Amy rompió en lágrimas		*
<b>C</b>	Amy sollozaba		*	<b>C</b>	Amy se desahogó llorando a mares	Q	✓
<b>D</b>	Amy lloró como magdalena		*	<b>D</b>	Amy lloró con todas sus fuerzas		*
<b>E</b>	Amy dejó su corazón		*	<b>E</b>	Amy sacó su pena llorando a todo pulmón	Q	✓
<b>F</b>	a Ami se le rompió el corazón en pedazos		*	<b>F</b>	Amy lloraba poderosamente		*
<b>G</b>	Ami lloró a lagrima viva		*	<b>G</b>	Amy lloraba amargamente		*
		RC	0			RC	3
Propuesta: ... Amy desahogó su pena llorando a mares/desconsoladamente... El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce.							

**Tabla 4.8 Propuestas de Traducción del reactivo 5 PF**



**Gráfico 4.8 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Como el gráfico lo muestra, un 42.85% de los integrantes del grupo experimental proporcionó una propuesta de traducción apropiada para esta oración en la prueba final, lo cual parece indicar que el curso-taller influyó positivamente en la traducción de este reactivo.

### **Reactivo 6 de la prueba preliminar**

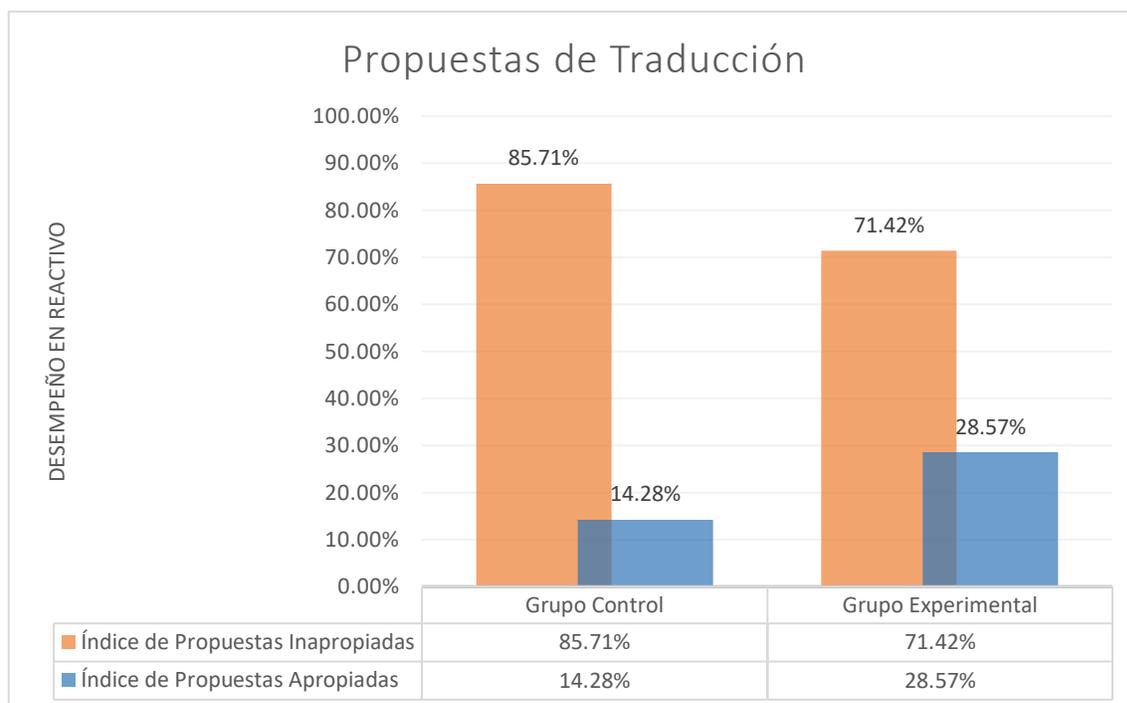
En lo que concierne al grupo control, se puede observar que sólo un 14.28% de los miembros de este grupo proporcionó una traducción adecuada mientras que el resto de las propuestas se centraban principalmente en la traducción de la acción (*push me out-sacar, echar*), como en las traducciones de los participantes B, D, E y F, y, en menor medida, en la modalidad (*push me out-empujar*), como lo hizo el participante G.

Esta tendencia parece no ser exclusiva del grupo control, pues tan sólo un 28.57% de los participantes del grupo experimental tradujo apropiadamente esta microunidad de traducción. Al igual que en el grupo control, el 71.42% de este grupo no logró traducir apropiadamente esta oración, pues se puede observar en estas

propuestas que se concentran en efectuar el traslado de la acción, como los participantes B, E, F y G, o el de la modalidad, como C. A continuación se presentan las propuestas de traducción de los alumnos, acompañadas por un gráfico que ilustra el desempeño que ambos grupos tuvieron en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 6: I'd be in the shower and they'd push me out...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	-		*	A	Estaba en la ducha y me sacaron por la fuerza	Q	✓
B	Estuve en la ducha y me habían sacado		*	B	Estaba en las regaderas y ellos me sacaban de ahí		*
C	Yo estaba en la regadera y me sacaron a la fuerza	Q	✓	C	Estaba en la ducha y me empujaron		*
D	Yo me encontraba en el baño y el me saco		*	D	Podía estar en la ducha y me sacarían a empujones	Q	✓
E	Si estuviese en la ducha, me echarían		*	E	Estaba en la regadera cuando me sacaron		*
F	Mientras me daba un baño me sacaron		*	F	Estaba en la ducha, y me sacaban de ahí		*
G	Estaría en la ducha y ellos me empujarían		*	G	Estaría en la ducha y ellos me sacarían		*
		RC	1			RC	2
Propuesta: Cuando me estaba bañando, me sacaban a empujones de las regaderas. El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce.							

**Tabla 4.9 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PP**



**Gráfico 4.9 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

Es significativo que se hace uso del verbo para efectuar el traslado de la acción o de su modalidad. Esto puede explicarse a causa de que, como afirma Vázquez Ayora (1977:281-283), el verbo concentra una mayor carga semántica en el español, mientras que la modalidad o los pormenores de la acción quedan relegados a un segundo plano. Como se explicó en secciones anteriores, el español opera en un plano intelectual. Se considera que este fenómeno puede también explicar casos similares al aquí expuesto.

### **Reactivo 6 de la prueba final**

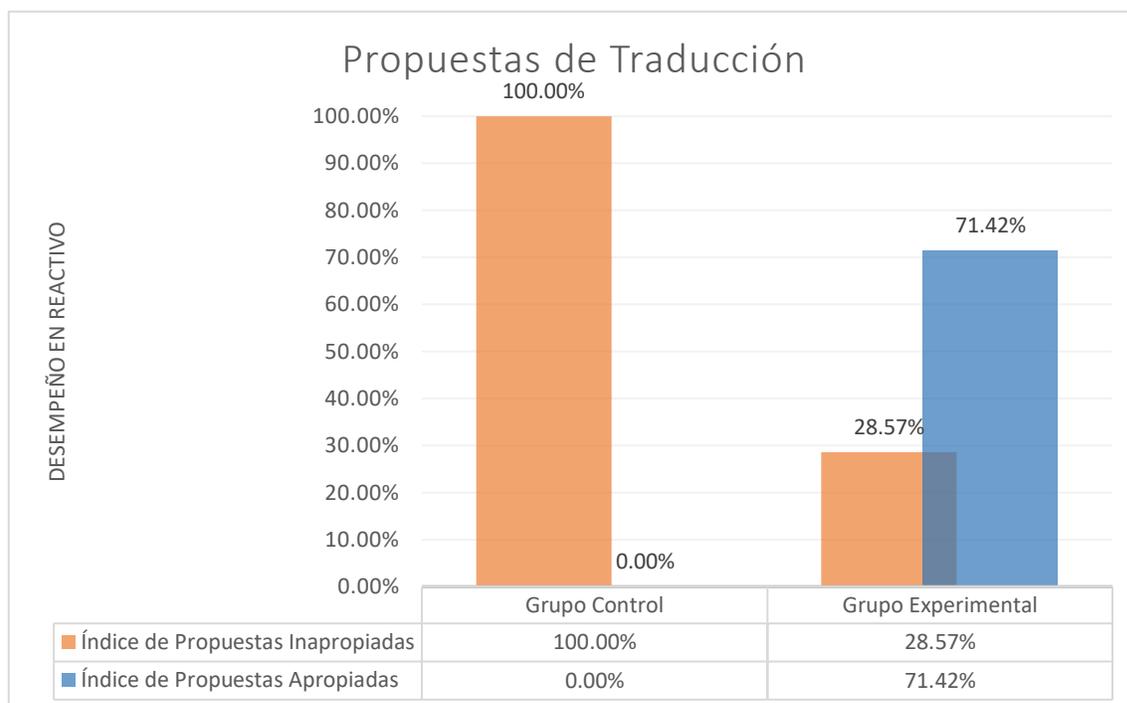
En cuanto al grupo control, se puede apreciar que ninguno de sus miembros tradujo apropiadamente este reactivo. Esto se debe a que la mayoría de los participantes se centran en el traslado de la modalidad, como lo hacen A, B, D, E y G. Es importante mencionar que B y D aplicaron la traducción literal, mientras que E combinó su aplicación con una transposición de verbo a sustantivo (*leap-dar un salto*); a pesar de ello, sus propuestas se consideran inapropiadas a causa del cambio de significado que produce el empleo de estas técnicas pues no es lo mismo

*salirse de un salto de la tina a saltar afuera de la tina*: en la primera se expresa la manera en la cual se realizó la acción; en la segunda, el lugar en el cual ocurre la acción. En cuanto a las traducciones del resto de los participantes, se puede observar la omisión de esta microunidad de traducción.

Por otro lado, el grupo experimental tuvo mejores resultados ya que un 71.42% de ellos proporcionó una traducción adecuada para este reactivo a través de un procedimiento quiásmico al trasladar la partícula como verbo (*out-salirse*) y el verbo como locución adverbial (*leap-de un salto, con un salto, a saltos, de un brinco*), en apego a los usos del español. Enseguida se presentan las propuestas de traducción, acompañadas del gráfico que explica el desempeño de los participantes en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 6: ... as it is likely to try to leap out of the bath...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	tomaron al perro como si quisiera saltar a la bañera...		*	A	ya que este podría salirse de la tina con un salto...	Q	✓
B	ya que es probable que quiera brincar fuera de la tina...		*	B	puesto que puede buscar salirse del baño a saltos...	Q	✓
C	y así tratar de terminar de bañar al perro...		*	C	por si quisiera tratar de salir del baño de un salto...	Q	✓
D	ya que puede tratar de saltar fuera de la bañera...		*	D	lo más probable es que trate de escapar de la bañera...		*
E	que probablemente trate de dar un salto afuera del baño...		*	E	por si de la nada quería salir de un salto de la bañera...	Q	✓
F	como si intentara recostarlo boca arriba en la tina...		*	F	ya que es probable que intente saltar del baño...		*
G	así como es posible saltar del baño		*	G	es probable que trate de salirse de un brinco de la bañera...	Q	✓
		RC	0			RC	5
Propuesta: ... es probable que trate de salirse de un salto/dando un salto/dando saltitos de la tina.							

**Tabla 4.10 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PF**



**Gráfico 4.10 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Como se puede visualizar en este gráfico, el curso-taller tuvo un impacto positivo en la aplicación de la transposición cruzada para la traducción de este reactivo, ya que un 71.42% de los participantes proporcionó una respuesta apropiada, mientras que ninguno de los integrantes tradujo acertadamente esta oración. Todo ello da indicios de la efectividad del tratamiento en cuanto a la aplicación del quiasma en la traducción de *phrasal verbs*.

### **Reactivo 7 de la prueba preliminar**

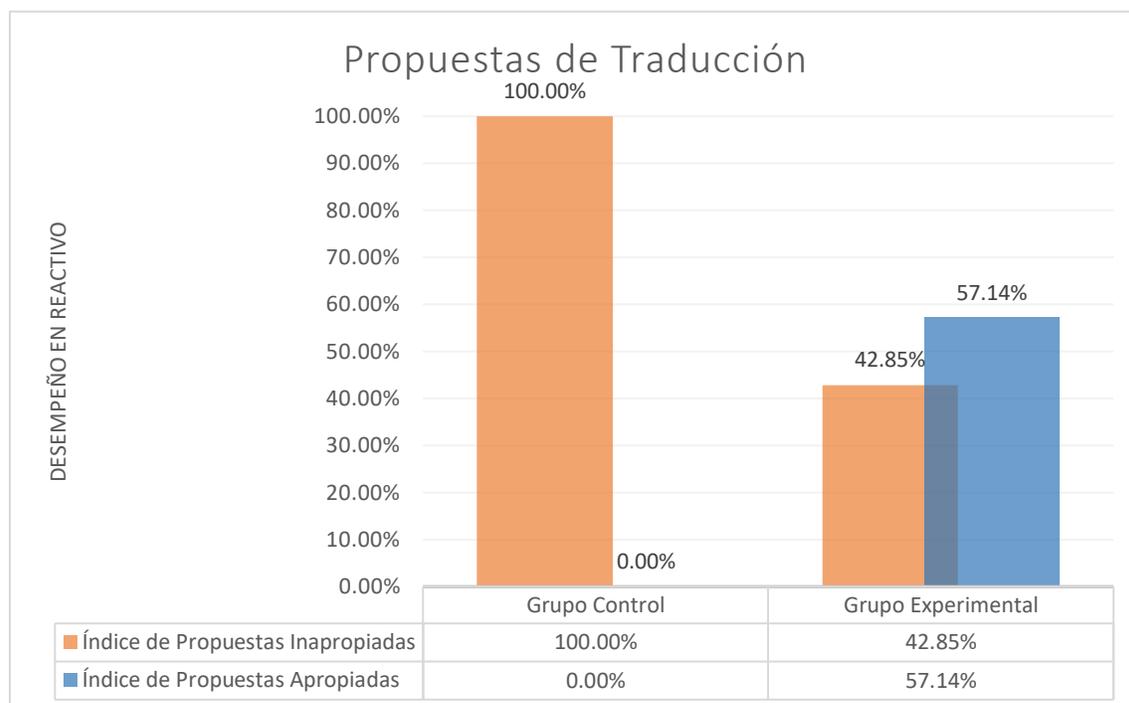
El grupo control presentó un desempeño deficiente en este reactivo pues ninguno de sus integrantes propuso una traducción adecuada. Los participantes A, B y E se centraron en la traducción de la acción (*into-entrar*), ignorando la modalidad o traduciéndola erróneamente. Asimismo, C, D, F y G realizaron cambios en sus traducciones, agregando precisiones que no se apegan al sentido del original.

En cuanto al grupo experimental, se pudo observar que un 57.14% de los participantes tradujo apropiadamente este reactivo, por medio de la transposición cruzada. Efectuaron el traslado de la partícula como verbo (*into-entrar*) y el verbo

como un gerundio que desempeña una función adverbial (*stagger-tambaleándose*), sin pérdida alguna en cuanto al sentido y al estilo. El caso de A es interesante pues coloca la locución adverbial en posición inicial en lugar de posición final, la cual es más común en español. En cuanto a los otros participantes, las propuestas de B y E reflejan pérdidas de carácter semántico, mientras que la de C incluye precisiones ausentes en el original. A continuación se presentan las propuestas y el desempeño del reactivo de ambos grupos.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 7: He managed to stagger into the building							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Entró al edificio pasmado...		*	A	Con poca fuerza y tambaleandose, logró entrar al edificio...	Tr	✓
B	Se las arregló para entrar al edificio...		*	B	El logró entrar al edificio...		*
C	Logró arrastrarse hasta el edificio...		*	C	Logró mantenerse de pie dentro del edificio...		*
D	Se dirigió tambaleandose hacia el edificio...		*	D	Logró entrar al edificio tambaleandose...	Q	✓
E	Su ingenio le ayudo a entrar...		*	E	Logró tambalearse dentro del edificio...		*
F	Intentó escapar yendo hacia el edificio...		*	F	Consiguió entrar al edificio tambaleándose...	Q	✓
G	Logró escalar hacia el edificio...		*	G	El logró entrar tambaleándose al edificio...	Q	✓
		RC	0			RC	4
Propuesta: Pudo entrar al inmueble dando tumbos / tambaleándose/ dando taspies. El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce.							

**Tabla 4.11 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PP**



**Gráfico 4.11 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

En este reactivo puede apreciarse que grupo experimental cuenta con un mayor grado de precisión para efectuar el traslado. Se observa un apego a los usos del español, por medio de la aplicación de la transposición, en el caso de A, y de la transposición cruzada, en D, F y G.

### **Reactivo 7 de la prueba final**

El grupo control presentó grandes dificultades en la traducción de esta oración, al grado de que ninguno de los participantes logró proporcionar una propuesta apropiada. Se puede apreciar que los participantes A, E, F y G solo efectúan el traslado de la acción y no el de la modalidad, traduciendo la partícula (*into*) por un verbo conjugado en pretérito de la tercera persona del plural del indicativo (*metieron, llevaron*) o una forma pasiva perifrástica (*fue llevado*). Lo anterior parece ser un calco estructural de la voz pasiva inglesa. El participante B hace lo opuesto: solo incluye la modalidad en su traducción sin atender a la acción misma, mediante un verbo conjugado en la tercera persona del plural del indicativo (*arrastraron*). Un caso diferente es el de C, que traslada la acción a través de un verbo en pretérito

del indicativo (*llevaron*), y la modalidad por medio de la locución adverbial *a la fuerza*.

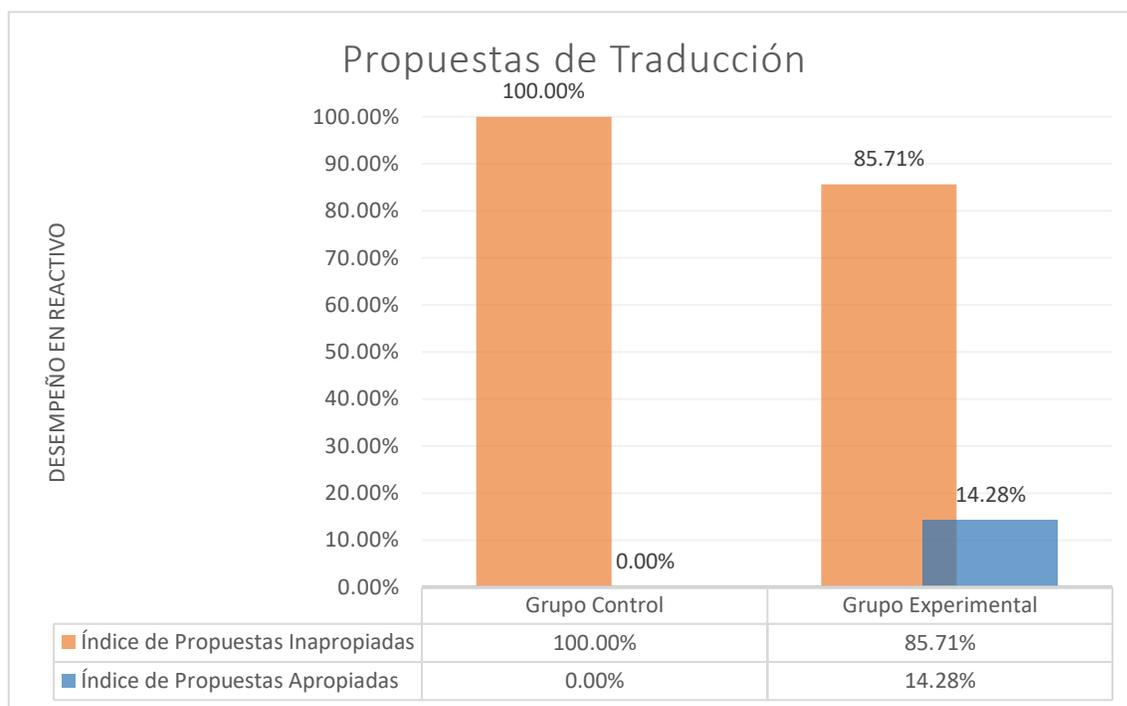
Las deficiencias en estas traducciones obedecen a la necesidad de aplicar, además del quiasma, una modulación en la traducción de la acción, expresada por la partícula *into* en el original. La aplicación de esta técnica es necesaria pues al individuo de la oración no se le *mete o lleva* a un lugar, sino que se le *saca* de donde está con violencia. Esta precisión se debería expresar en la lengua de llegada para no alterar el significado del original, como se mencionó en la justificación de las microunidades de traducción.

Con respecto al grupo experimental, se observa la misma tendencia, con la salvedad de que uno de sus miembros, equivalente al 14.28% del grupo, traduce este reactivo apropiadamente, transformando la partícula en verbo (*into-sacaron*) y el verbo como locución adverbial (*pulled-de un jalón*), sin pérdidas de carácter semántico y estilístico. Por otro lado, los participantes D, F y G hacen uso de una pasiva perifrástica (*fue llevado*) para trasladar la acción, sin atender a la modalidad. C hace lo mismo, pero a través de un verbo en pretérito del indicativo (*llevaron*). Finalmente, B y C efectúan el traslado de la acción (*into-metieron*) y de la modalidad (*a jalones, de un jalón*), por medio de la transposición cruzada, pero no aplican la modulación en el traslado de la acción. Las propuestas de traducción de los participantes y su desempeño en este reactivo se presentan a continuación.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 7: He was pulled into the court and beaten on the face							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	lo metieron a la corte y lo golpearon en la cara		*	A	lo sacaron al patio de un jalón y lo golpearon en la cara	Q	✓
B	lo arrastraron hacia la cancha y le dieron un puñetazo en la cara		*	B	Lo metieron a la corte a jalones y lo golpearon en la cara		*
C	Lo llevaron a la fuerza a la corte y lo golpearon en la cara		*	C	Lo metieron de un jalón en la corte y lo golpearon en la cara		*
D	lo tiraron en la cancha y lo golpearon en la cara		*	D	Fue arrastrado al patio y golpeado en la cara		*
E	Lo llevaron a la corte y lo golpearon en la cara		*	E	Lo llevaron hacia el jardín y lo golpearon en la cara		*
F	Fue llevado a la corte y golpeado en el rostro		*	F	Fue arrastrado dentro del tribunal y golpeado en la cara		*
G	Fue llevado a la corte y golpeado en el rostro		*	G	Fue detenido en el tribunal y golpeado en la cara		*
		RC	0			RC	1
Propuesta: Lo sacaron de la casa a jalones/rastras y le rompieron la cara a golpes. La modulación efectuada en el traslado de the court puede estar presente o no sin alterar el sentido del original. No obstante, la traducción literal es inadmisibile.							

**Tabla 4.12 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PF**

Aunque mínimo, hay un mejor desempeño en el grupo experimental que en el control, gracias a la impartición del curso taller. A pesar de ello, se observa que los participantes presentan dificultades en cuanto a la aplicación simultánea de dos técnicas de traducción en el traslado de *phrasal verbs*.



**Gráfico 4.12 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

### **Reactivo 8 de la prueba preliminar**

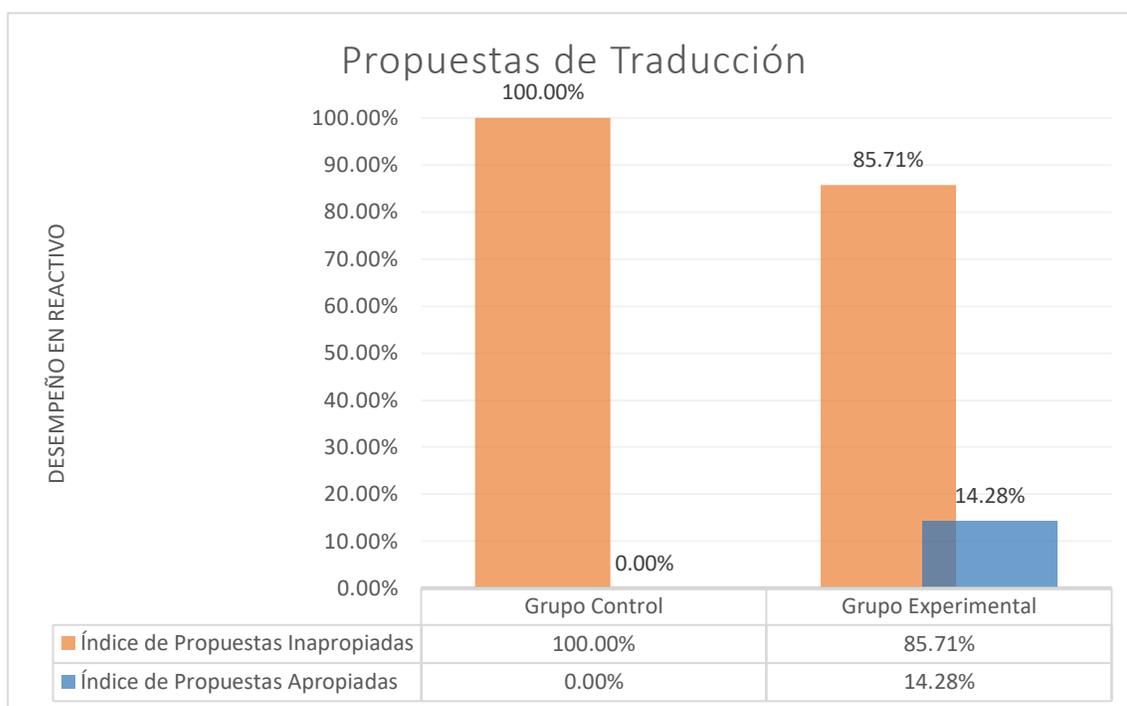
El grupo control tuvo un desempeño deficiente puesto que ninguno de sus integrantes propuso una traducción apropiada. Las propuestas de A, C, D, F y G expresaron la modalidad a través de la traducción literal (*limp-cojear*). Sin embargo, la acción y la direccionalidad se encuentra ausente, aunque esta última se puede deducir a través de las preposiciones *a* y *hacia*. Por otra parte, B y E omiten el traslado de la modalidad y de la acción, efectuando un cambio de punto de vista.

Con respecto al grupo experimental, sólo uno de sus miembros, 14.28% del grupo, proporcionó una traducción adecuada para este reactivo, por medio de la aplicación de la transposición cruzada, efectuando el traslado de la partícula como verbo (*into-entró*), y el verbo como un gerundio con una función adverbial (*limped-cojeando*). Así, hay un mayor apego a los usos del español, lo que mantiene el sentido del original. En cambio, un 42.85% del grupo, los participantes C, E y G, efectuó el traslado de la modalidad por medio de un verbo (*cojear*), mientras que un 28.57% aplicó una transposición cruzada, expresando un modo de la acción distinto al del

original (*con dificultad, escurriéndose*). El otro 14.28% de los miembros, el participante C, efectuó una modulación con el fin de expresar la modalidad de la acción, pero sin reflejar el sentido del original. Enseguida se ilustra todo lo anterior con las propuestas de traducción de los participantes. Igualmente, se muestra una gráfica sobre el desempeño de ambos grupos en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 8: ... the dog limped into the village.							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	el perro cojeaba por la aldea		*	A	al perro lesionado en el pueblo		*
B	El perro caminó hacia la habitación		*	B	El perro caminó con dificultad hacia la aldea		*
C	El perro vino cojeando hasta aquí		*	C	El perro cojeaba por el pueblo		*
D	El perro iba cojeando a la ciudad		*	D	el perro entró a la aldea cojeando	Q	✓
E	lastimaron al perro en el pueblo		*	E	el perro cojeó hacia la aldea		*
F	El perro cogeaba por las calles		*	F	el perro entró escurriéndose al pueblo		*
G	el perro cogeaba hacia el pueblo		*	G	el perro cojeaba hacia el pueblo		*
		RC	0			RC	1
Propuesta: el perro llegó/entró cojeando al pueblo. La modulación en el traslado de <i>into</i> por <i>llegar</i> parece más apegada al español que la traducción literal.							

**Tabla 4.13 Propuestas de Traducción del reactivo 8 PP**



**Gráfico 4.13 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

### Reactivo 9 de la prueba final

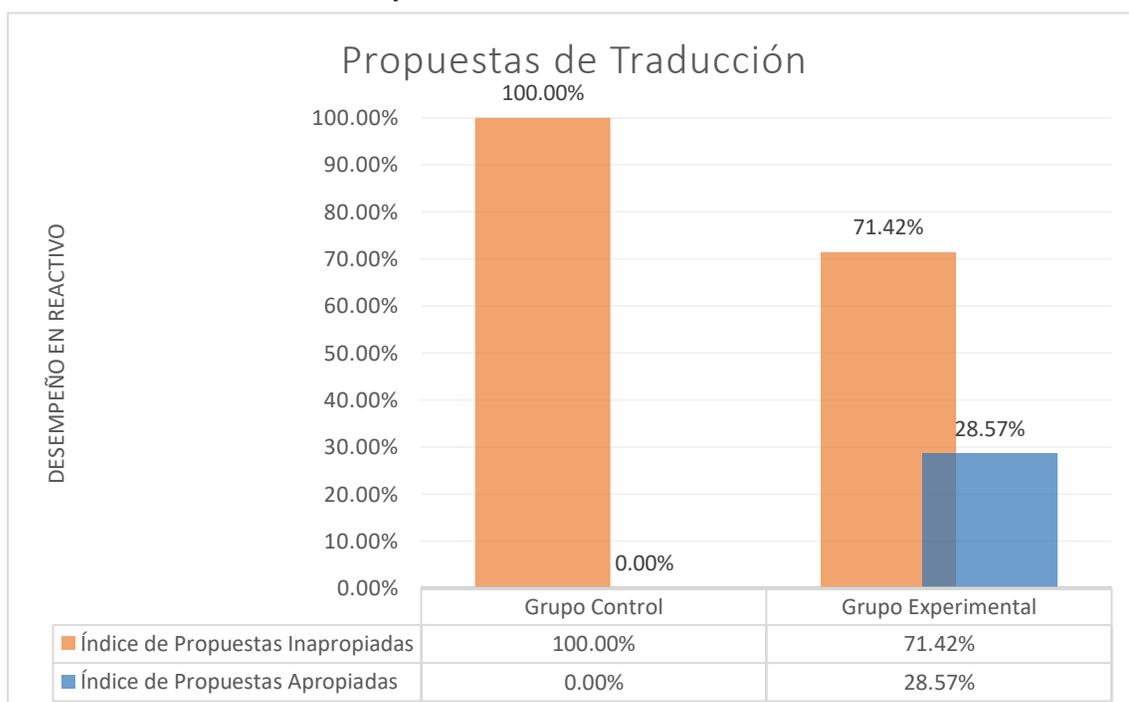
Las traducciones de los participantes del grupo control presentaron serias deficiencias, a nivel semántico principalmente, pues un 71.42% de este grupo expresó la modalidad de la acción por medio de la aplicación de la traducción literal, sin prestar atención a la acción ni la direccionalidad que *across* expresa en el original. Un 14.28%, el participante B, omitió la modalidad y aplicó una modulación para expresar la acción de la oración, mientras que F, el otro 14.28%, también efectuó una modulación para expresar la acción, pero el modo en que se realizó está ausente en su propuesta.

El grupo control no tuvo un desempeño destacado, pues únicamente un 28.57% proporcionó una traducción adecuada para esta microunidad de traducción, al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*across-cruzó*), y el verbo como un gerundio que cumple una función adverbial (*limp-cojeando*), sin pérdidas semánticas ni estilísticas. No obstante, el otro 42.85% tradujo esta oración de manera inapropiada: los participantes D, E y F se centraron en el traslado de la

modalidad, expresada por un verbo en pretérito del indicativo, y dejaron de lado la acción. B y G hicieron uso de la transposición en equis, pero el verbo que eligieron para expresar la acción (*pasó, caminó*) no refleja el sentido que tiene la partícula en el original (*across*). A continuación se proporcionan las traducciones de los alumnos, seguidas por una gráfica que ilustra su desempeño en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 9: He limped across the pavement...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	cojeaba en la calle		*	A	Cruzó cojeando el asfalto	Q	✓
B	camino por la acera		*	B	El caminó sobre el pavimento cojeando	Q	*
C	cojeó por toda la calle		*	C	Cruzó cojeando la acera	Q	✓
D	cojeaba a través del pavimento		*	D	El cojeó por el pavimento		*
E	cojeaba por el pavimento		*	E	Cojeó por la banqueta		*
F	Salió corriendo hacia la calle		*	F	Cojeó por la calzada		*
G	El cojeo sobre el pavimento		*	G	El pasó cojeando por el pavimento	Q	*
		RC	0			RC	2
Propuesta: Atravesó la banqueta cojeando /Se dirigió a su coche cojeando.							

**Tabla 4.14 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PF**



**Gráfico 4.14 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

A pesar de no ser una mejora estadísticamente significativa, parece ser que el curso-taller tuvo un impacto positivo en el grupo experimental, en comparación con el grupo control, con respecto a la aplicación de un procedimiento quiásmico para la traducción de unidades formadas por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional.

### Reactivo 9 de la prueba preliminar

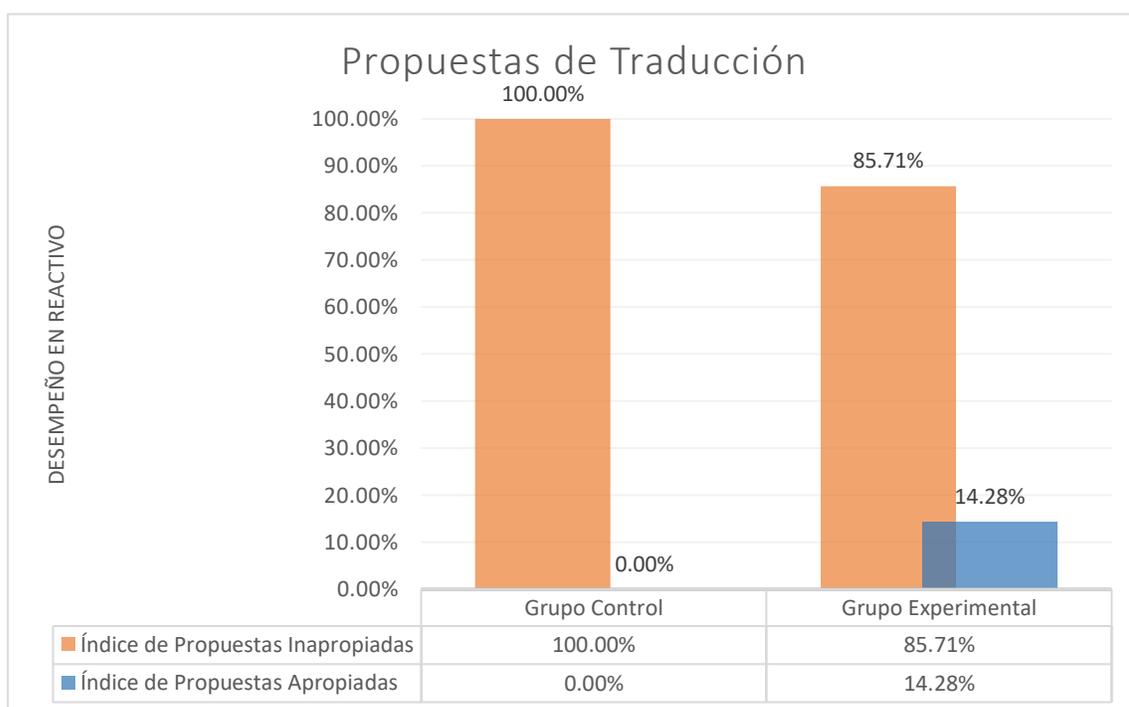
El desempeño del grupo control en este reactivo es deficiente pues ninguno de los participantes proporcionó una traducción apropiada de esta oración. Un 71.42% de este grupo se centró en expresar la modalidad del original (*sneaking*) a través de un verbo (*husmear*) o una locución adverbial (*sin que la vieran, en sigilo, a escondidas*), alterando (*fue*) u omitiendo el traslado de la acción (*across*). Asimismo, el otro 28.57% del grupo expresó la acción por medio de un verbo (*fue, cruzó*), haciendo caso omiso a la modalidad en sus propuestas de traducción.

Al igual que el grupo control, el desempeño del grupo experimental fue el mismo, con la salvedad de que el participante A, equivalente al 14.28% del grupo, no lleva a cabo el cruce en equis típico del procedimiento quiásmico, sino que traslada la partícula (*across*) como verbo (*cruzó*), y el verbo con rasgo de modalidad como una frase preposicional con función adverbial (*con sigilo*). El participante A la colocó al principio de la oración en lugar del final, posición más común en el español. Con respecto al 85.71% restante, sus integrantes sólo expresan la modalidad a través de un verbo (*husmear, escabullirse*) y omiten o alteran la acción (*pasar, rondar*). Enseguida se presentan las propuestas de los participantes, además de un gráfico que ilustra su desempeño en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 9: Sneaking across the kitchen...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Mientras husmeaba en la cocina		*	A	Con sigilo, atravesó la cocina	T (Q)	✓
B	Buscando en la cocina		*	B	Husmeando dentro de la cocina		*
C	Fue en sigilo a la cocina		*	C	Mientras rondaba por la cocina		*

D	A escondidas en la cocina		*	D	Escabullendose por la cocina		*
E	Sin que la vieran, fue a la cocina		*	E	Husmeando en la cocina		*
F	Husmeando por la cocina		*	F	Pasando por la cocina escurriendo		*
G	Cruzar por la cocina		*	G	Escabullendose en la cocina		*
		RC	0			RC	1
Propuesta: Entró a la cocina sin que nadie la viera. El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce							

**Tabla 4.15 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PP**



**Gráfico 4.15 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PP**

### Reactivo 10 de la prueba final

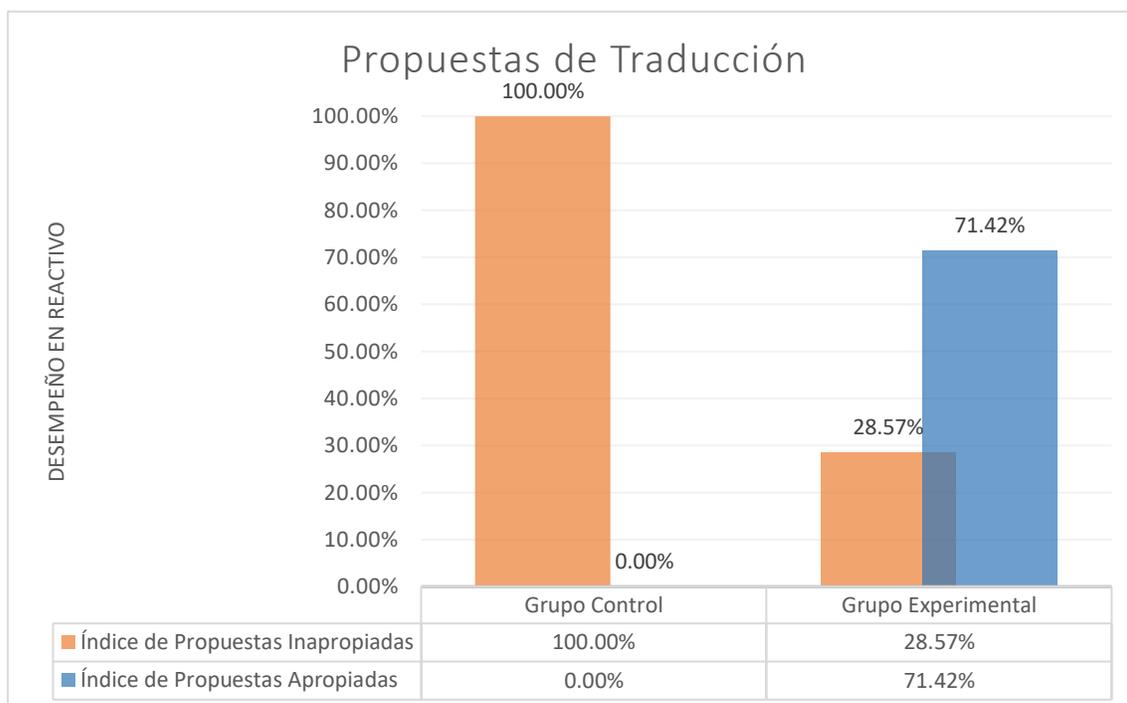
Con respecto al grupo experimental, se puede observar que la mayoría de los participantes, un 71.42%, se centró en el traslado de la modalidad (*stagger*), mediante un verbo en pretérito o copretérito del indicativo (*tambaleó, tambaleaba, balanceaba*), sin expresar la acción y su direccionalidad (*across*) en sus propuestas. El 28.57% restante tradujo este reactivo de forma distinta. En el caso de B, el verbo *balanceaba* no corresponde a la definición de *stagger* (andar con pasos temblorosos y a punto de caer). Por su parte, F aplica una modulación (*cayó*) en la acción, expresando el resultado de la modalidad del original (*stagger*); esto genera pérdidas

de carácter semántico en comparación con el original. Por todo lo dicho, se aprecia que ninguno de los participantes traduce adecuadamente esta oración.

A diferencia del grupo control, un 71.42% del experimental proporciona traducciones apropiadas para este reactivo, pero no todos efectúan el traslado de este elemento de la misma manera. A, C y F, 42.85% del grupo, aplican la transposición cruzada al trasladar la partícula como verbo (*across-cruzó*) y el verbo como un gerundio (*staggered-tambaleándose*) o un verbo en gerundio acompañado de una frase nominal (*staggered-dando tumbos*), ambos con función adverbial. Por el contrario, E y G, un 28.57% hicieron uso de la traducción literal, efectuando el traslado de la modalidad por medio de un verb reflexivo en pretérito del infinitivo (*se tambaleó*) y la acción, mediante un infinitivo sustantivado (*al cruzar*). El 28.57% restante se enfocó en el traslado de la modalidad, sin prestar atención a la acción, expresada como *across* en el original. A continuación se presentan las propuestas de traducción de los participantes, acompañadas de un gráfico que presenta el desempeño de ambos grupos con respecto a este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 10: Jamie staggered across the street...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Jamie se tambaleó en la calle		*	A	Jamie cruzó la calle dando tumbos	Q	✓
B	Jamie se balanceaba por la calle		*	B	Jamie caminó tambaleandose sobre la calle		*
C	Jamie se tambaleó por la calle		*	C	Jamie cruzó la callé tambaleándose	Q	✓
D	Jamie se tambaleaba por la calle		*	D	Jamie se tambaleó por la la calle		*
E	Jamie se tambaleaba por la calle		*	E	Jamie se tambaleó al cruzar la calle	TLcTr	✓
F	Jamie cayó al suelo		*	F	Jamie cruzó la callé tambaleándose	Q	✓
G	Se tambaleo hacia la calle		*	G	Jamie se tambaleó al cruzar la calle	TLcTr	✓
		RC	0			RC	5
Propuesta: Jamie cruzó la calle dando tumbos/tambaleándose. El uso de la traducción literal con la transposición de elementos también es posible pues no afecta el sentido de la oración y se mantiene el estilo en cierta medida.							

**Tabla 4.16 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PF**



**Gráfico 4.16 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Cabe destacar que este es uno de los reactivos en el que el impacto positivo del curso-taller es estadísticamente significativo, pues un 71.42% del grupo experimental proporcionó traducciones apropiadas, en comparación con el grupo control, cuyos participantes no fueron capaces de traducir acertadamente este reactivo. Del mismo modo, es importante señalar que los participantes del grupo experimental que propusieron traducciones acertadas no solo aplicaron la traducción cruzada, sino que también hicieron uso de la traducción literal. Esto demuestra su habilidad para aplicar técnicas de traducción alternativas en la traducción de *phrasal verbs*, tal y como se sugirió en el curso-taller.

### **Reactivo 10 de la prueba preliminar**

El grupo control tuvo un desempeño deficiente en las traducciones de este reactivo. Esto se debe a que todos los participantes se centraron en el traslado de la modalidad, a través de un verbo en pretérito (remó) o copretérito (remaba) del indicativo, pero omiten el sentido de la acción (14.28%) o lo expresan de forma implícita, mediante una combinación de verbo y preposición (*llegar a*) y/o las

preposiciones *hasta*, *hacia* y *a través de* (85.71%). Como se explicó en la justificación de las propuestas de traducción de los reactivos, el uso de estos elementos no se apega a los usos del español, lo cual produce pérdidas de carácter semántico y estilístico.

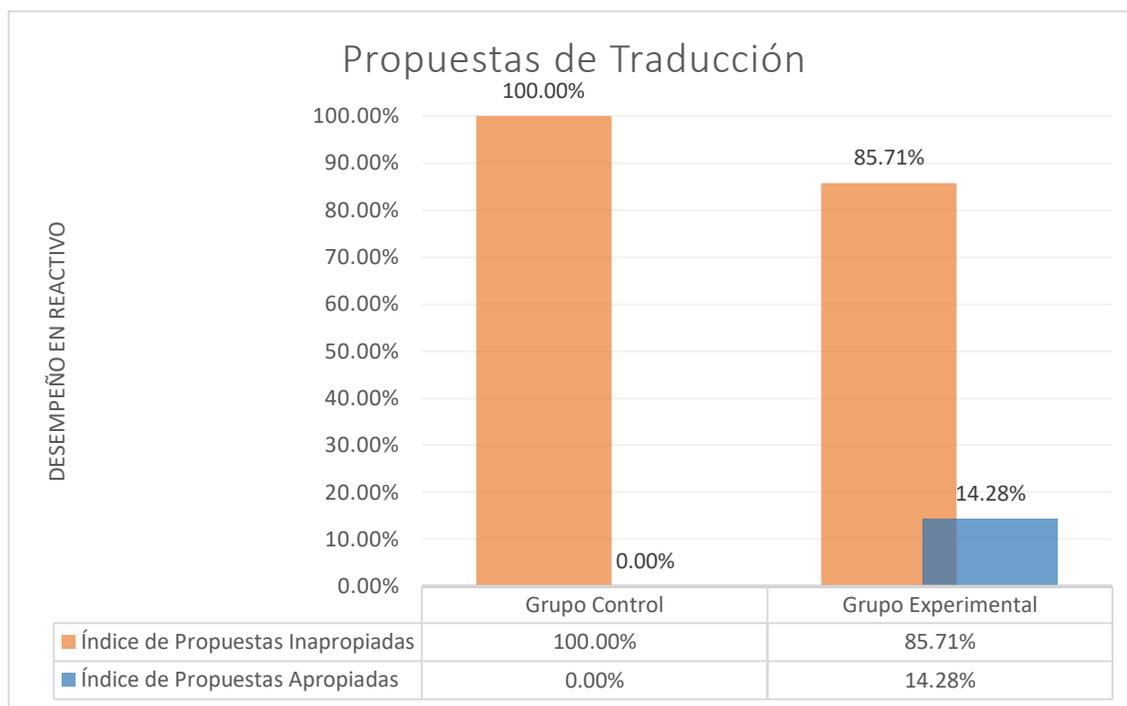
Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 10: Edward paddled across the river to the highway...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Edward remó a través del río hasta llegar a la autopista		*	A	Edward remó a través del río hasta la carretera		*
B	Edward remó hasta llegar a la autopista		*	B	Edward remó a través del río hacia la carretera		*
C	Edward remó por el río y llegó a la carretera		*	C	Edward remó a través del río hasta la carretera		*
D	Edward remaba por el río hacia la carretera		*	D	Edward cruzó el río en bote hasta la autopista	QcM	✓
E	Edward remó hasta la autopista		*	E	Edward remó a través de un río hacia la carretera		*
F	Edward remó por el río hasta llegar a la carretera		*	F	Edward remó sobre el río hacia la autopista		*
G	Edgar remo por el río		*	G			*
		RC	0			RC	1

Propuesta: Edward cruzó/atravesó el río remando/en bote con rumbo a la carretera. El empleo de la traducción literal es posible si se mantiene el sentido del original. No obstante, puede parecer poco natural en el español.

**Tabla 4.17 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PP**

En cuanto al grupo experimental, sólo un participante, equivalente al 14.28% del grupo, proporcionó una traducción apropiada de este reactivo por medio de la aplicación del quiasma, al traducir la partícula como verbo (*across-cruzó*), y el verbo como una locución adverbial (*paddle-en bote*). Por otro lado, el 85.71% restante presenta la misma tendencia que el grupo control: sus participantes se concentran en expresar la modalidad, que se expresa con un verbo en el original (*paddle*), mediante otro verbo en la lengua de llegada (*remó*), sin prestar atención a la acción y su direccionalidad, las cuales se codifican mediante una partícula (*across*). Asimismo, se puede observar que el significado de la acción se expresa de manera implícita por medio de las preposiciones *hasta* y *hacia*, las cuales solo expresan la

direccionalidad del movimiento, no la acción *per se*. Por tal motivo, estas propuestas no se apegan a los usos del español en cuanto al sentido y al estilo. En seguida se presentan las propuestas de traducción y el desempeño de ambos grupos en este reactivo.



**Gráfico 4.17 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

### **Reactivo 15 en la Prueba Final**

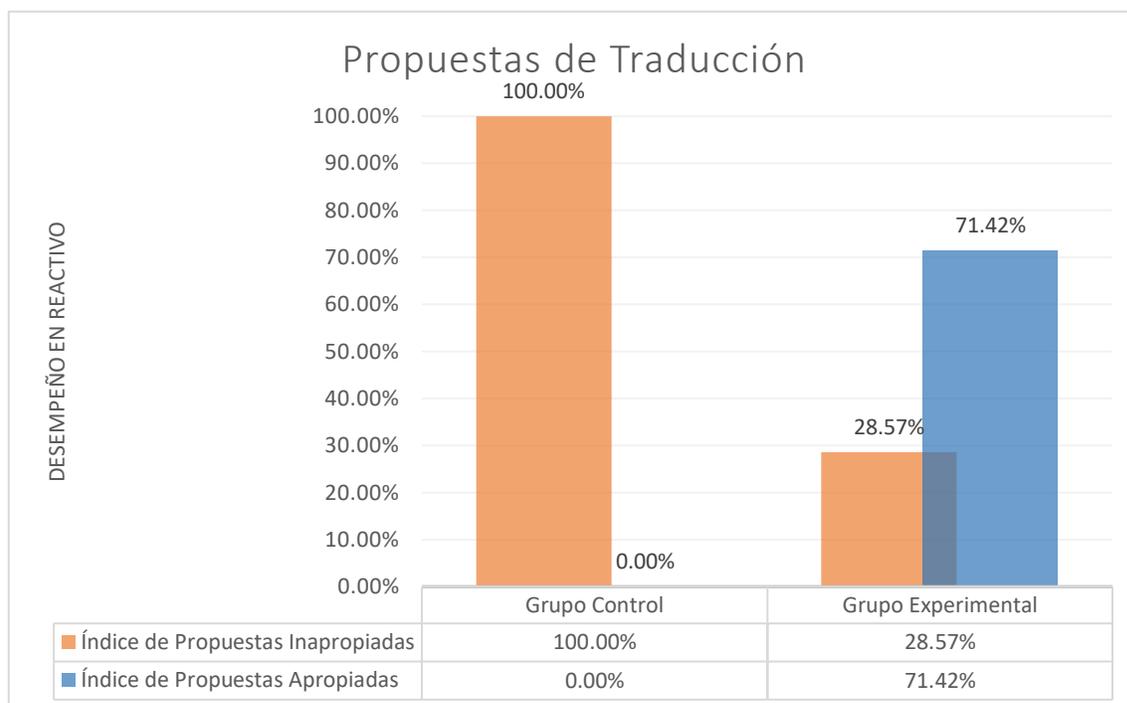
En este reactivo, el grupo control tiene un pésimo desempeño; la mayoría de las propuestas proporcionadas por los participantes, 71.42%, sufren pérdidas de carácter semántico a causa de malas interpretaciones de la microunidad de traducción. La mayoría de ellas no presta atención a la modalidad, centrándose sólo en el traslado de la acción; sin embargo, producen cambios en el sentido del original, al aplicar una modulación para traducir la acción expresada por *off*, pues el tanque dispara las balas, no lo impactan. Como resultado de lo anterior, ninguno de los participantes propuso una traducción apropiada para este reactivo.

A diferencia del grupo control, los participantes del grupo experimental tuvieron un buen desempeño, al proporcionar traducciones acertadas del original. En un

71.42% de sus propuestas se aplicó un procedimiento quiásmico; efectuaron el traslado de la partícula como verbo (*off-salieron/salían*), y el verbo como una locución adverbial compuesta por una frase preposicional (*con estrépito, de forma ruidosa*) o un gerundio, en ocasiones acompañado de un artículo y un sustantivo (*zumbando, haciendo un chirrido*), con una función adverbial. El resto de los participantes, un 28.57% del grupo, se enfoca en el traslado de la modalidad, omitiendo el de la acción, o cambia el punto de vista de la acción, excluyendo la modalidad. Estas propuestas traen pérdidas semánticas importantes. Enseguida se presentan las propuestas de traducción de los participantes, acompañadas por un gráfico que ilustra su desempeño en este reactivo.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 15: Bullets whined off the front armoured tank...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Bullets se quejó de la cisterna		*	A	Las balas salieron con estrépito del tanque	Q	✓
B	Las balas impactaron en el tanque armado		*	B	Las balas salieron de forma ruidosa del tanque	Q	✓
C	Las balas volaron en el tanque		*	C	Las balas salieron del tanque haciendo un chirrido	Q	✓
D	Balas zumbaban fuera del tanque		*	D	Las balas salieron disparadas del tanque zumbando	Q	✓
E	Las balas zumbaban afuera del tanque		*	E	Las balas salían el tanque con estrepito	Q	✓
F	Las balas traspasaron el tanque acorazado		*	F	Bullets rebotó del tanque		*
G	Las balas fueron dirigidas hacia el tanque de guerra		*	G	Las balas zumbaban fuera del tanque		*
		RC	0			RC	5
Propuesta: <i>Las balas salieron disparadas con estrépito/un zumbido/zumbando del tanque blindado</i>							

**Tabla 4.18 Propuestas de Traducción del reactivo 15 PF**



**Gráfico 4.18 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

En este reactivo se puede apreciar el impacto positivo que tuvo el curso taller en la traducción de *phrasal verbs* por medio de la aplicación de la transposición cruzada. Asimismo, se observa también que el efecto del tratamiento o curso taller fue estadísticamente significativo, una vez comparado el desempeño entre ambos grupos en este reactivo.

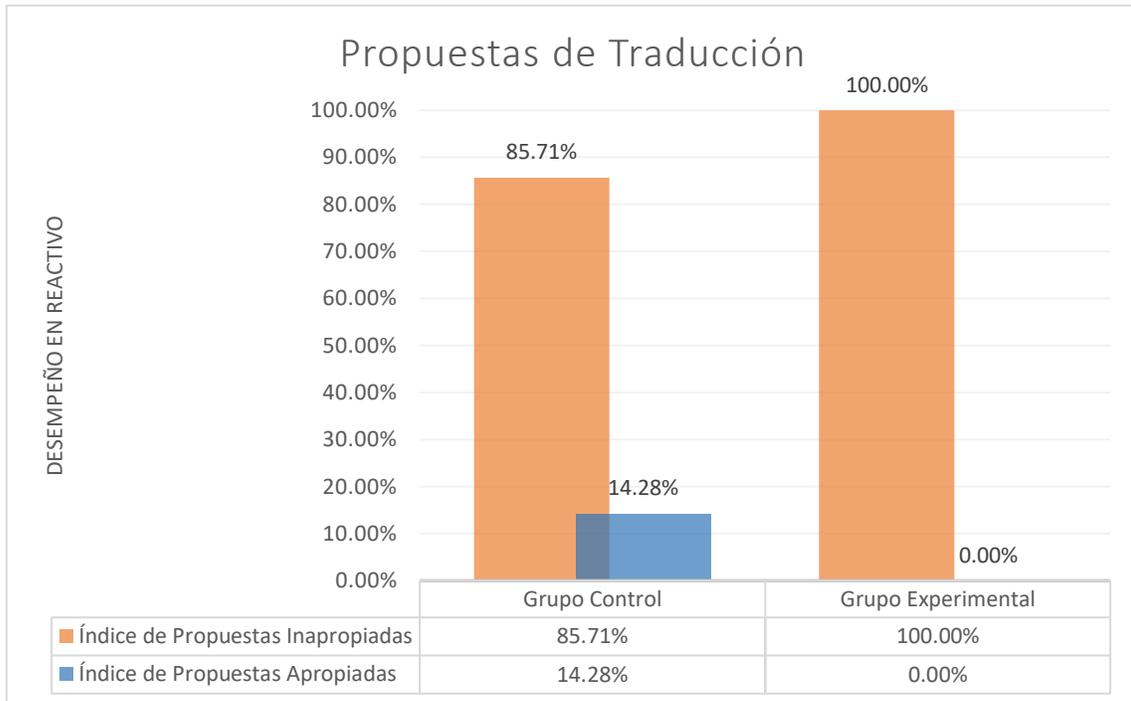
### **Reactivo 16 de la Prueba Preliminar**

A diferencia de los reactivos anteriores, el grupo control se desempeña de mejor manera que el grupo experimental, puesto que el participante D, equivalente al 14.28% de todo el grupo, logra proporcionar una traducción apropiada para este reactivo, a través de la aplicación de la traducción literal, efectuando así el traslado de la acción (*pasando*) y el de la modalidad (*revoloteó*). Por el contrario, el 71.42% del grupo se centra en expresar la modalidad de la acción por medio de verbos en pretérito o copretérito del indicativo (*aleteó, revoloteaba*), dejando de lado la acción en sus propuestas. Con respecto al 14.28% restante (participante B), efectúa un cambio en el punto de la vista de la acción, que no se apega al sentido del original.

En cuanto al grupo experimental, ninguno de sus integrantes proporcionó una traducción adecuada para este reactivo, ya que la mayoría, un 85.71%, se concentró en el traslado de la modalidad por medio de un verbo en pretérito del indicativo (*batió, aleteó, revoloteó*), sin haber expresado la acción en sus propuestas. Por otro lado, la traducción propuesta por el participante E no expresa el significado del original; esto produce alteraciones a nivel semántico, que se alejan del original. Enseguida se presentan las propuestas de traducción de los participantes y su desempeño en el reactivo, mediante un gráfico que lo ilustra.

Experimento: Principal en Prueba Preliminar							
Reactivo 16: ... one of the birds... fluttered past the pushchair...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	alguno de los pájaros revoloteó en la carriola...		*	A	una de las aves aleteó y pasó por la silla		*
B	una de las aves se posó en la mesedora		*	B	una de las aves aleteó hacia la carreola		*
C	Uno de los pájaros aleteó más allá de la silla de paseo		*	C	una de las aves batió sus alas fuera del radio de la carriola		*
D	Uno de los pajaros revoloteo pasando por la andadera	TL	✓	D	Uno de los pajaros revoloteó por la carreola		*
E	un pájaro revoloteaba en la silla de paseo		*	E	una de las aves voló rozando la carreola		*
F	Una de las aves aleteó tan cerca del carro		*	F	uno de los pájaros batió por el cochecito		*
G	uno de los pajaros aleteó más allá del carrito		*	G			*
		RC	1			RC	0
Propuesta: Uno de los pájaros alzó el vuelo y pasó revoloteando con rapidez / batiendo sus alas con rapidez frente a la carriola.							

**Tabla 4.19 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PP**



**Gráfico 4.19 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

### Reactivo 16 de la Prueba Final

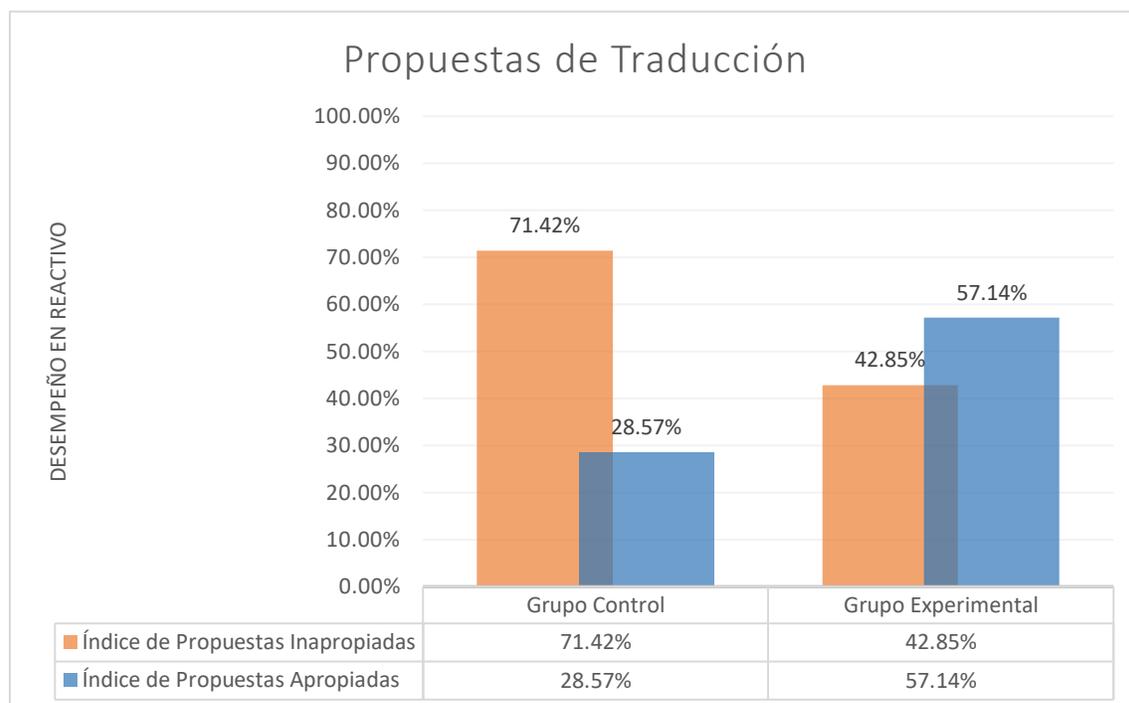
En este reactivo, un 71.42% del grupo control no logró proporcionar una traducción apropiada para esta oración a causa de serias alteraciones semánticas en las propuestas y en un intento por incluir la dirección del movimiento, participante G, o la modalidad del original, el resto de los integrantes de este grupo. Sin embargo, un 28.57% del grupo propuso traducciones apropiadas mediante la aplicación de la transposición cruzada.

Con respecto al grupo experimental, se puede apreciar que un 57.14% de sus miembros hizo uso de un procedimiento quiásmico, al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*past-pasar frente a/delante de*), y del verbo como una frase preposicional con función adverbial (*flash-a/con toda velocidad*). También aplicaron un adverbio de modo (*rápidamente*), sin pérdidas en cuanto al sentido o el estilo. No obstante, el 42.85% restante tuvo un desempeño deficiente ya que tuvo problemas para trasladar la carga semántica del movimiento y su dirección, empleando verbos y preposiciones que dan giros extraños a sus propuestas. Se

presentan a continuación las propuestas de traducción de los alumnos, acompañadas de un gráfico que ilustra el desempeño de los grupos en ambas pruebas.

Experimento: Principal en Prueba Final							
Reactivo 16: Racers flashed past spectators...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Racers parpadeó los espectros pasados		*	A	Los corredores pasaron a toda velocidad frente a los espectadores	Q	✓
B	Los corredores pasaban a los espectadores		*	B	Los corredores sobrepasan a los corredores como destellos		*
C	Los competidores pasaron muy rápido frente a los espectadores	Q	✓	C	Los corredores pasaron a toda máquina frente a los espectadores	Q	✓
D	Los corredores encendieron las luces al pasar por los espectadores		*	D	Los corredores rebasaron a los espectadores a toda velocidad		*
E	Al pasar los corredores destellaron a los espectadores		*	E	Los competidores pasaron muy rápidamente frente los espectadores	Q	✓
F	Los competidores pasaron frente a los espectadores de una manera increíblemente rápida	Q	✓	F	Los corredores pasaron con velocidad frente a los espectadores	Q	✓
G	Los corredores pasaron como rayo sobre los espectadores		*	G	Los corredores deslumbraron al pasar a los espectadores		*
		RC	2			RC	4
Propuesta: Los competidores pasaron como de rayo/muy rápido/rápidamente/como rayo/a toda velocidad frente a los espectadores.							

**Tabla 4.20 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PF**



**Gráfico 4.20 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

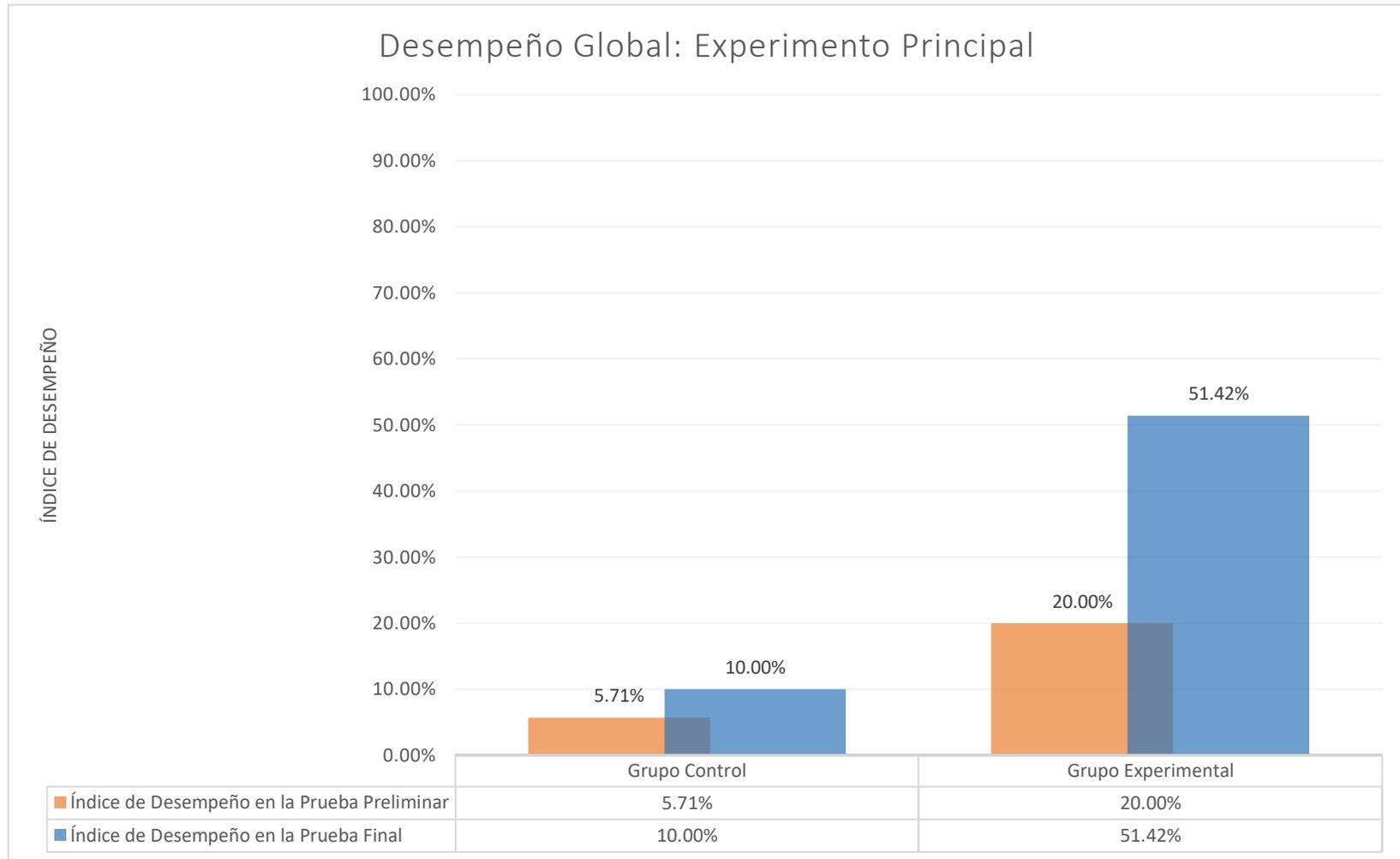
En este gráfico se observa el impacto positivo del tratamiento en el grupo experimental. Al comparar el índice de respuestas apropiadas de ambos grupos, se distingue que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en este reactivo, con un 57.14% de traducciones apropiadas, en comparación con el grupo control.

#### **4.2.2 Análisis General de Desempeño: Experimento Principal**

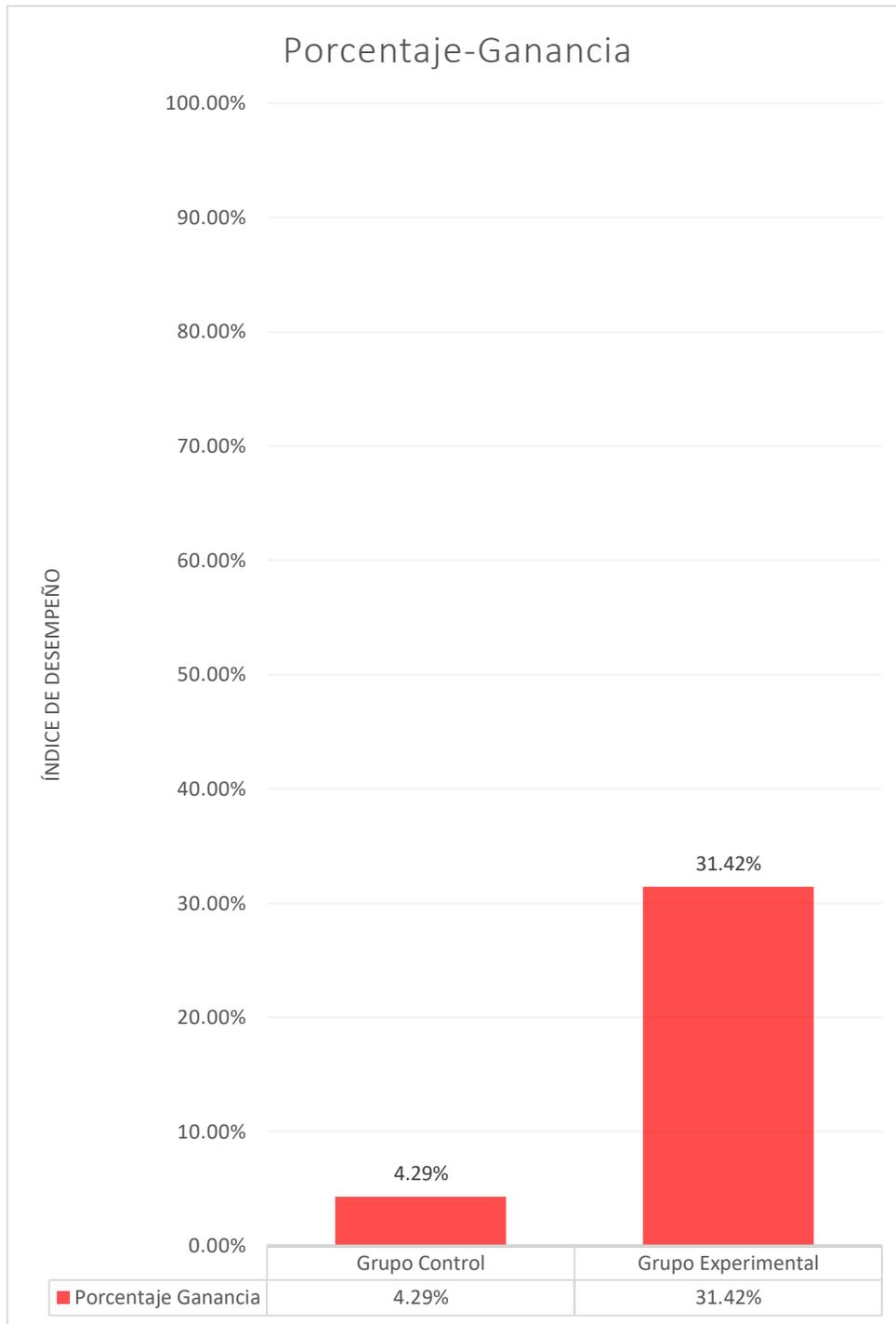
El propósito principal de esta sección es presentar los resultados globales sobre el desempeño de los grupos control y experimental en el experimento principal. La siguiente tabla muestra el grupo (control o experimental), la letra con la cual se identificó al participante, el índice de desempeño del participante en ambas pruebas (su número de aciertos las pruebas preliminar y experimental) y el porcentaje de ganancia, que se obtiene al sustraer el desempeño en la prueba preliminar al de la prueba final. Asimismo, se presentan los resultados generales de estas últimas categorías con la finalidad de facilitar la elaboración de gráficas que ilustren el desempeño global.

Experimento Principal							
Grupo Control				Grupo Experimental			
Participante	Ín.De.Pr. Preliminar	Ín.De.Pr. Final	Por-Gan	Participante	Ín.De.Pr. Preliminar	Ín.De.Pr. Final	Por-Gan
<b>A</b>	0%	10%	10%	<b>A</b>	30%	90%	60%
<b>B</b>	10%	10%	0%	<b>B</b>	0%	30%	30%
<b>C</b>	10%	10%	0%	<b>C</b>	10%	90%	80%
<b>D</b>	20%	10%	-10%	<b>D</b>	50%	30%	-20%
<b>E</b>	0%	0%	0%	<b>E</b>	10%	60%	50%
<b>F</b>	0%	20%	20%	<b>F</b>	20%	30%	10%
<b>G</b>	0%	10%	10%	<b>G</b>	20%	30%	10%
<b>Porcentajes Generales</b>	5.71%	10%	<b>4.29%</b>	<b>Porcentajes Generales</b>	20%	51.42%	<b>31.42%</b>

Tabla 4.21 Desempeño Global de los Grupos Control y Experimental



**Gráfico 4.21 Índice de Desempeño Grupal**



**Gráfico 4.22 Porcentaje-Ganancia en Grupo Control y Experimental**

Con base en esta información, se puede observar que el tiempo fue un factor decisivo en cuanto al desempeño del grupo control, pues el porcentaje-ganancia de 4.9% sugiere una mejora en su desempeño en cuanto a la prueba preliminar. Del mismo modo, a pesar de los esfuerzos por mantener la equiparabilidad, esta difiere en un 14.29% en lo tocante a su desempeño en la prueba preliminar. Esto podría atribuirse a diversos factores de índole grupal y personal en la semana de la aplicación, tales como:

- Proyectos Académicos
- Actividades Extra-curriculares
- Horarios de aplicación de ambas pruebas
- Cansancio físico y mental
- Lucidez
- Estado emocional

Sin embargo, estos aspectos van más allá del alcance de esta investigación y, por tal motivo, no son parte de ella.

Es importante destacar que el desempeño de ambos grupos presenta una fuerte tendencia a ser mejor en la prueba final que en la prueba preliminar. No obstante, se puede observar que el índice de desempeño de uno de los participantes del grupo experimental fue menor en la prueba final. Esto demuestra que no siempre los miembros de un grupo experimental se desempeñan mejor en la prueba final, aún cuando han recibido un tratamiento.

Finalmente, los gráficos 4.21 y 4.22 muestran que el desempeño del grupo experimental es mayor en la prueba final que en la preliminar. De la misma manera, se puede apreciar que su desempeño es mayor en la prueba final con respecto al del grupo control en la misma prueba. Todo ello demuestra que el curso-taller promovió un mayor apego a los usos del español en el traslado de *phrasal verbs*, mediante la aplicación de la transposición en equis, principalmente, y otras técnicas de traducción, lo cual prueba la hipótesis formulada en el capítulo tres.

Asimismo, se puede apreciar que los reactivos en los que el grupo experimental tiene un mejor desempeño son 2, 6, 10, 15 y 16. La principal similitud entre estos reactivos es que todos ellos se componen de un rasgo de modalidad y las partículas *up*, *out*, *across*, *off* y *past*. Aunado a lo anterior, se observó que los participantes presentan una fuerte tendencia a conservar la modalidad en sus propuestas, omitiendo la direccionalidad del movimiento en la mayoría de los casos. Por último, se puede apreciar que el grupo control continúa presentando problemas para la aplicación simultánea de la transposición cruzada y la modulación a pesar de haber recibido el tratamiento antes de la prueba final.

En la siguiente sección se llevará a cabo la presentación y el análisis de los datos del experimento suplementario, el cual se llevó a cabo a causa de la mortalidad experimental en el experimento principal. Como se explicó en el capítulo anterior, esto se hizo con el propósito de destacar el impacto de la docencia de la traducción en el desempeño del traductor novel. A diferencia del experimento principal, se optó por hacer uso de grupos distintos, a causa de una mayor disparidad en los contenidos curriculares de las asignaturas de traducción. Como resultado de lo anterior, esta aplicación contó con la participación de dos grupos de Lengua Inglesa IX, cuyos integrantes eran o fueron estudiantes de traducción que cursaron al menos Introducción a la Traducción y Taller de Traducción del Inglés. Además, su nivel de competencia comunicativa el inglés oscila entre los niveles B2 y C1 del Marco Común, tal y como el de los participantes de la primera aplicación. La diferencia más notoria es que estos alumnos se encontraban cursando temas selectos de traducción y de docencia. A pesar de que se trata de participantes distintos, se espera observar tendencias similares a las discutidas en este experimento, aunque con un número mayor de participantes.

Cabe hacer hincapié en el hecho de que este experimento se implementó casi al final de estos cursos, con el fin de salvaguardar la equiparabilidad de ambos grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:130); esto da validez interna al diseño

experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La siguiente sección gira en torno a la presentación y análisis del desempeño de los participantes.

### **4.2.3 Experimento Secundario**

En esta sección se presentarán y analizarán los datos recabados en torno al desempeño por reactivo de cada participante y el desempeño global de ambos grupos, control y experimental, a lo largo del experimento secundario. Es notable señalar que estos grupos se encontraban cursando la asignatura de Lengua Inglesa IX durante todo el experimento. Diez participantes conformaron cada grupo en esta ocasión; se presentan sus propuestas de traducción junto con el análisis de cada reactivo.

#### **Reactivo 1 de la prueba preliminar**

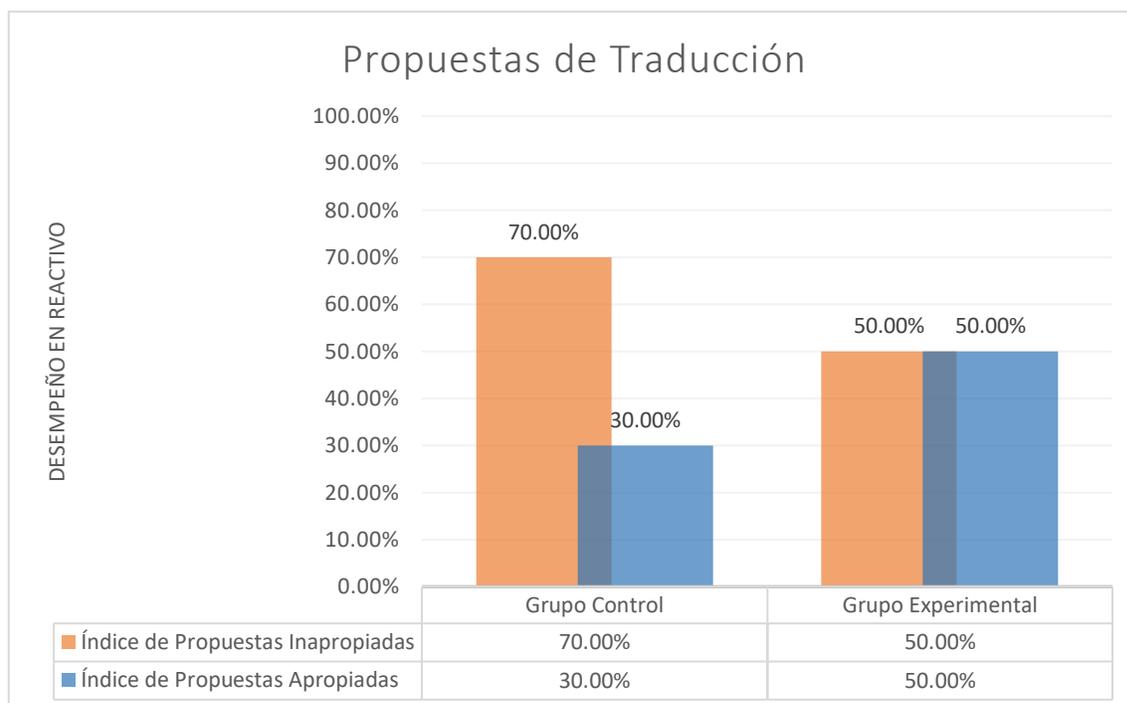
Se puede apreciar que el 70% del grupo control no logra proporcionar traducciones apropiadas para la microunidad de traducción en cuestión. En particular, el 40% de los participantes (C, D, H e I) se enfoca en el traslado de la modalidad (*sprinted-corrió*), dejando de lado la acción (*up-subir*) en sus propuestas. Asimismo, un 20% del grupo (B y E) también traduce la modalidad en sus propuestas; a pesar de ello, la carga sémica de la acción no se traslada de manera adecuada. Por el contrario, el participante J, equivalente al 10% del grupo, efectúa el traslado de la acción (*up-subir*), pero omite la modalidad en su propuesta (*sprinted- corriendo*). Por último, el 30% restante traduce este reactivo apropiadamente por medio de la aplicación de la transposición cruzada, al trasladar la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo como locución adverbial (*sprinted-corriendo, rápidamente, con velocidad*).

En cuanto al grupo experimental, el 50% de los miembros (A, B, E, G e I) hizo uso del quiasma en sus propuestas, traduciendo la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo del original como un verbo en gerundio (*sprinted-corriendo*) o una frase preposicional (*sprinted-a toda velocidad*) con función adverbial. Con respecto al 50% restante, sus propuestas resultan inapropiadas a causa de una serie de

factores, que se describen a continuación. Las propuestas de los participantes C y D (20%) presentan pérdidas semánticas significativas con respecto al original, dado que las modulaciones efectuadas no expresan la modalidad ni la acción. Del mismo modo, F y J (20%) trasladan la modalidad, pero ignoran a la acción en sus traducciones, mientras que H (10%) hace lo opuesto, incluyen la acción, pero omiten la modalidad en su propuesta de traducción. Todo ello puede observarse a continuación.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 1: <i>She sprinted up the stairs to the girls' dormitories...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	subió corriendo a los dormitorios de mujeres	Q	✓	A	ella subió corriendo las escaleras hacia el dormitorio de las niñas	Q	✓
B	salio corriendo por las escaleras hasta el dormitorio de chicas		✗	B	Subió corriendo las escaleras hacia el dormitorio de las chicas	Q	✓
C	Ella corrió por las escaleras hasta llegas al dormitorio de las chicas		✗	C	se apareció de pronto en las escaleras del dormitorio de chicas		✗
D	y rápidamente corrió a las escaleras de los dormitorios de niñas		✗	D	y se desvaneció por las escaleras hacia el dormitorio de mujeres		✗
E	Ella bajo rápidamente las escaleras al dormitorio de las chicas		✗	E	Subió corriendo las escaleras	Q	✓
F	Subió las escaleras con mucha velocidad hasta el dormitorio de las chicas	Q	✓	F	Y corrió hacia el dormitorio de mujeres		✗
G	Ella subió rápidamente las escaleras de los dormitorios de mujeres	Q	✓	G	subió a toda velocidad las escaleras hacia el dormitorio de mujeres	Q	✓
H	Ella corrió a las escaleras de los dormitorios de las chicas		✗	H	subió las escaleras hacia los cuartos de las chicas		✗
I	corrió hasta las escaleras hacia el cuarto de las niñas		✗	I	subió corriendo la escalera hacia los dormitorios de las niñas	Q	✓
J	Ella subió las escaleras que llevan a los dormitorios de las mujeres		✗	J	Ella corrió por las escaleras hacia el dormitorio de las chicas		✗
		RC	3			RC	5
Propuesta: Subió corriendo las escaleras hacia los dormitorios de señoritas...							

**Tabla 4.22 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PP**



**Gráfico 4.23 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

En este gráfico puede observarse que la distribución gráfica de los índices presentados es similar a los obtenidos en el experimento principal en este mismo reactivo.

### **Reactivo 1 de la prueba final**

En el grupo control se puede observar que un 80% de los participantes presentan una fuerte tendencia a expresar la modalidad en sus propuestas (*stumbled-tropezó*), omitiendo la carga semántica de la acción (*up-subió*); a excepción de A (10%), quien únicamente traduce la acción, expresada por la partícula, mediante un verbo (*up-subió*), y deja de lado los pormenores de la acción. Aunado a lo anterior, G (10%) también proporciona una traducción inapropiada al realizar un cambio en el punto de vista que altera considerablemente el sentido del original.

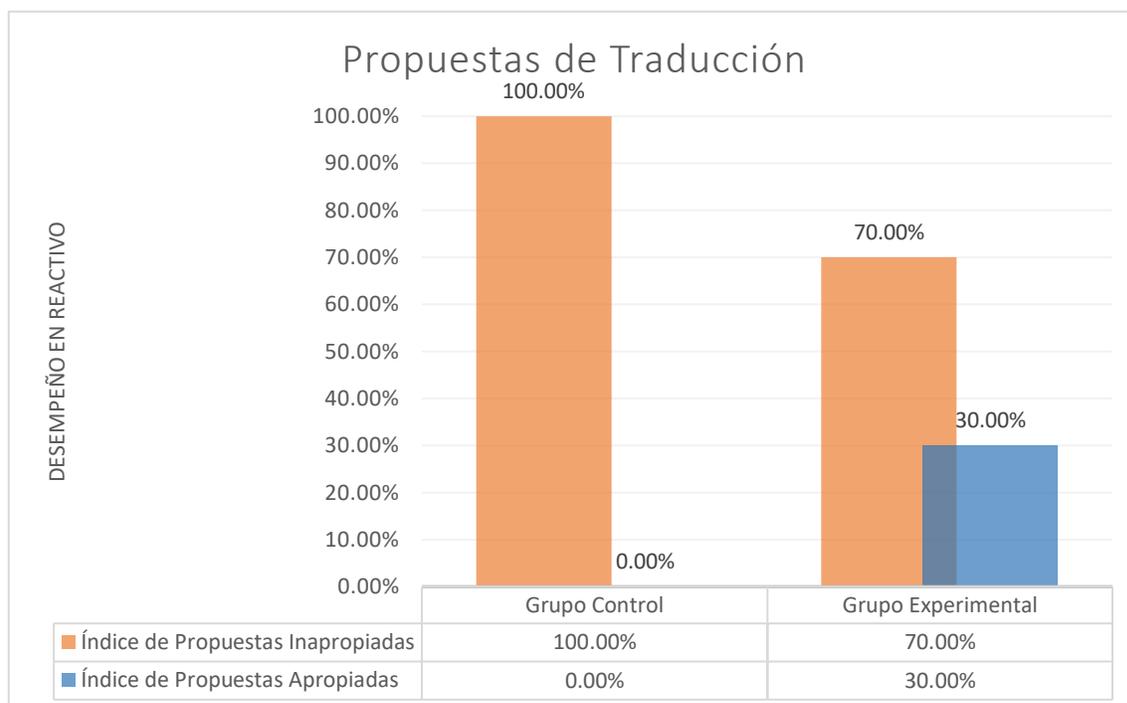
En lo tocante al grupo experimental, B, E, G y J (40%) se centran en la expresión de la modalidad (*stumbled-tropezó*), sin incluir el traslado de la acción (*up-subió*) en sus propuestas. No obstante, A y F (20%) expresan la acción en sus traducciones, pero la modalidad se encuentra ausente. Con respecto a H (10%), su propuesta no

expresa la fuerza sémica de la acción ni de la modalidad a causa de un aparente cambio en el punto de vista. Por otro lado, un 30% de los participantes de este grupo (C, D e I) efectúa un traslado apropiado de este reactivo al traducir la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo como locución adverbial (*stumbled-dando tumbos, con dificultad*). Cabe destacar que estas propuestas gozan de una mayor naturalidad en cuanto al traslado de los pormenores de la acción, en comparación con las traducciones proporcionadas para este mismo reactivo por los miembros del grupo experimental, en el experimento principal. Enseguida se presentan las propuestas de traducción, acompañadas de una gráfica que muestra el desempeño de los integrantes de este grupo en este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 1: <i>Isabel stumbled up the narrow stone staircase...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Isabel subió por la angosta escalera		*	A	Isabel subió por la escalera		*
B	Isabel tropezó en la estrecha escalera de piedra		*	B	Isabel tropezó en la escalera		*
C	Isabel tropezó en la estrecha escalera de piedra		*	C	Isabel subió las estrechas escaleras de piedra con dificultad	Q	✓
D	tropezó por la estrecha escalera de piedra		*	D	Isabel subió con dificultad la angosta escalera de piedra	Q	✓
E	Isabel tropezó con la estrecha escalera de piedra		*	E	Isabel tropezó en la escalera		*
F	Isabel tropezó en la estrecha escalera de piedra		*	F	Isabel subió con firmeza la estrecha escalera de piedra		*
G	Isabel se encontró con la escalera angosta		*	G	Isabel se tropezó con la escalera angosta		*
H	Isabel se tropezó por la estrecha escalera de piedra		*	H	Los pasos de Isabel resonaron por la escalera empedrada		*
I	Isabel se tropezó con la estrecha escalera de piedra		*	I	Isabel subió la angosta escalera de piedra dando tumbos	Q	✓
J	Isabel se tropezó en la escalera de piedra que era muy estrecha		*	J	Isabel se tropezó en las estrechas escaleras de piedra		*
		RC	0			RC	3

Propuesta: Isabel subió la estrecha escalera de piedra dando tumbos... El uso de otras locuciones adverbiales, así como el empleo de la traducción literal es posible.

**Tabla 4.23 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PF**



**Gráfico 4.24 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Al comparar ambos grupos, se aprecia que el grupo experimental tiene un mejor desempeño que el grupo control pues ninguno de los participantes de este último propuso traducciones apropiadas para esta microunidad de traducción. A pesar de esto, los participantes del grupo experimental tuvieron dificultades en la aplicación de la transposición cruzada para traducir la modalidad y la dirección del movimiento que expresa este *phrasal verb*.

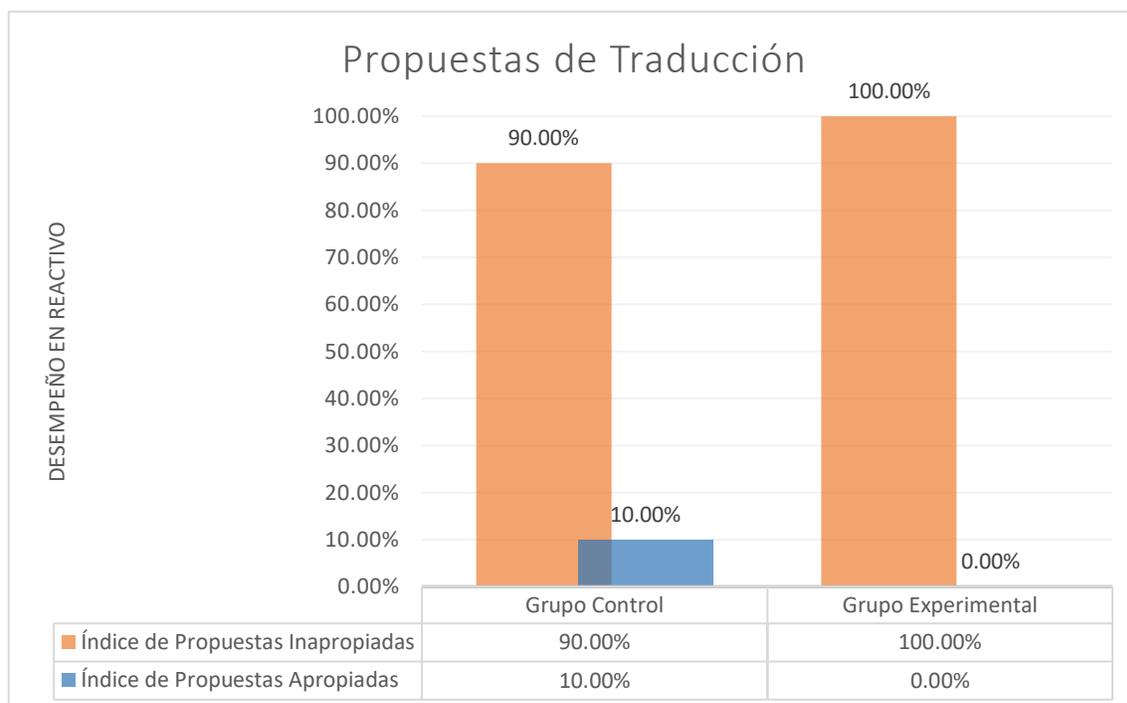
### **Reactivo 2 de la prueba preliminar**

Ambos grupos presentaron dificultades en la traducción de este reactivo a causa de diversas omisiones de carácter semántico. En primer lugar, el 40% (B, D, E y G) del grupo control y el 20% (B y G) del experimental no llevan a cabo el traslado de la acción aunque procuran conservar su modalidad (*jumped-salté*). En segundo lugar, H y J del grupo control y C, E y J del experimental se centran en expresar el movimiento realizado (*me pasé, me dirigí, me fui*) en dirección a un punto de referencia (*the driver's seat*). Por su parte, A, F, I (grupo control) y A, D, F e I (grupo experimental) se centran en la acción llevada a cabo en ese punto (*me senté, me*

*coloqué, me monté, me subí*), al cual Lindner (1981:195) y O'Dowd (1998:178) denominan *landmark*. Pese a lo anterior, estos participantes no logran incluir la modalidad de la acción en sus propuestas. Por último, sólo un 10% del grupo control propuso una traducción apropiada para este reactivo, aplicando la modulación en la última parte de la oración (*up into the driver's seat- me puse al volante*), y la transposición cruzada, para lograr un mayor efecto estilístico y semántico. Las traducciones descritas con anterioridad se presentan a continuación, así como un gráfico que facilita la comprensión del desempeño de los participantes en este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 2: <i>I jumped up into the driver's seat...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	me senté en el asiento del conductor		*	A	me subí en el asiento del conductor		*
B	Salté al asiento del conductor		*	B	Salté al asiento del conductor		*
C	Me puse frente al volante de un salto	QcM	✓	C	me pasé al asiento del conductor		*
D	Salté al asiento del conductor		*	D	me monté en el asiento del conductor		*
E	Salte al asiento del conductor		*	E	me dirigí al asiento del conductor		*
F	Me monté en el asiento del chofer de un salto		*	F	me coloqué en el asiento del conductor		*
G	Salte al asiento del conductor		*	G	salté hacia el asiento del conductor		*
H	Me pasé al asiento del conductor		*	H	me trepé al volante		*
I	me coloque en el asiento del conductor		*	I	me senté en el lado del conductor de un salto		*
J	Me pasé al asiento del conductor		*	J	Me fui hacia el asiento del conductor		*
		RC	1			RC	0
Propuesta: Me puse al volante de un salto/sin tiempo que perder...							

**Tabla 4.24 Propuestas de Traducción del reactivo 1 PP**



**Gráfico 4.25 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

### Reactivo 2 de la prueba final

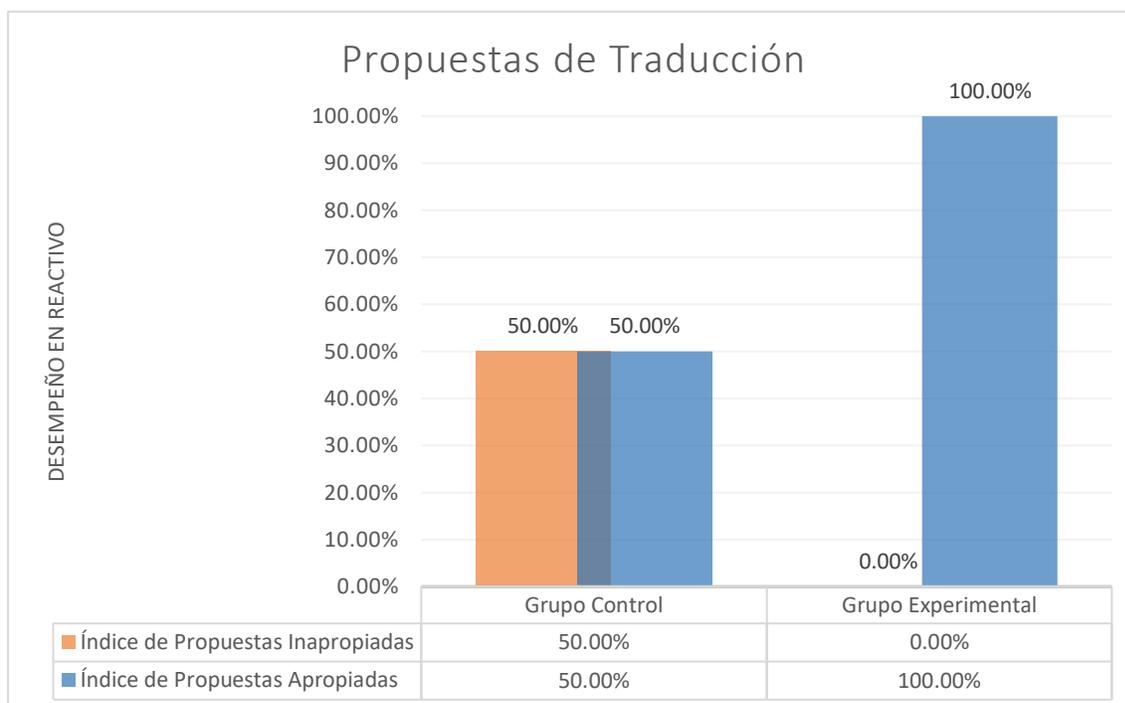
El 50% del grupo control propuso traducciones inapropiadas a causa de la omisión de la modalidad o cambios de punto de vista que alteran el sentido del original. En el caso de F y J, la modalidad está presente en sus propuestas (*tiptoed-de puntitas/puntillas*), pero la fuerza sémica de la acción se encuentra ausente (*up-subió*). A, C, y E expresaron la acción o movimiento (*up-subió*); no obstante, el cambio de punto de vista efectuado al traducir los pormenores de la acción (*sigilosa, sigilosamente, sin hacer ruido*) altera ligeramente la manera en la cual ésta se llevó a cabo (*de puntitas*), lo que expresa una precisión ausente en el original, puesto que un movimiento *sigiloso* no necesariamente se hace *de puntitas*. Por otra parte, el 50% restante proporcionó propuestas acertadas por medio de la aplicación del quiasma, preservando el significado del original.

En cuanto al grupo experimental, el 100% de los participantes tradujo de forma apropiada esta microunidad de traducción a través de la transposición cruzada, al

efectuar el traslado de la partícula como verbo (*up-subió*) y el verbo como locución adverbial (*tiptoed-de puntitas/puntillas*). De esta manera, se mantuvo la carga semántica del original, en apego a los usos del español. Esto se puede apreciar claramente en el gráfico 4.26. Enseguida se muestran las propuestas de traducción analizadas.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 2: <i>She tiptoed up the stairs</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Subió las escaleras sigilosa		*	A	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓
B	Subió de puntitas por la escalera	Q	✓	B	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
C	Subió por las escaleras sin hacer ruido		*	C	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
D	Ella subio de puntillas las escaleras	Q	✓	D	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
E	Ella subio sigilosamente las escaleras		*	E	Subió por las escaleras de puntitas	Q	✓
F	Ella caminaba de puntitas sobre la escalera		*	F	Subió de puntitas las escaleras	Q	✓
G	Ella subió las escaleras de puntitas	Q	✓	G	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
H	Subió de puntillas las escaleras	Q	✓	H	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
I	Ella subió la escalera de puntillas	Q	✓	I	Subió de puntitas las escaleras	Q	✓
J	Ella caminó de puntillas por las escaleras		*	J	Subió las escaleras de puntitas	Q	✓
		RC	5			RC	10
Propuesta: Subió las escaleras de puntitas...							

**Tabla 4.25 Propuestas de Traducción del reactivo 2 PF**



**Gráfico 4.26 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Los resultados observados en esta sección demuestran el efecto positivo del curso taller en el desempeño de los participantes en cuanto a la traducción de este reactivo.

### **Reactivo 3 de la prueba preliminar**

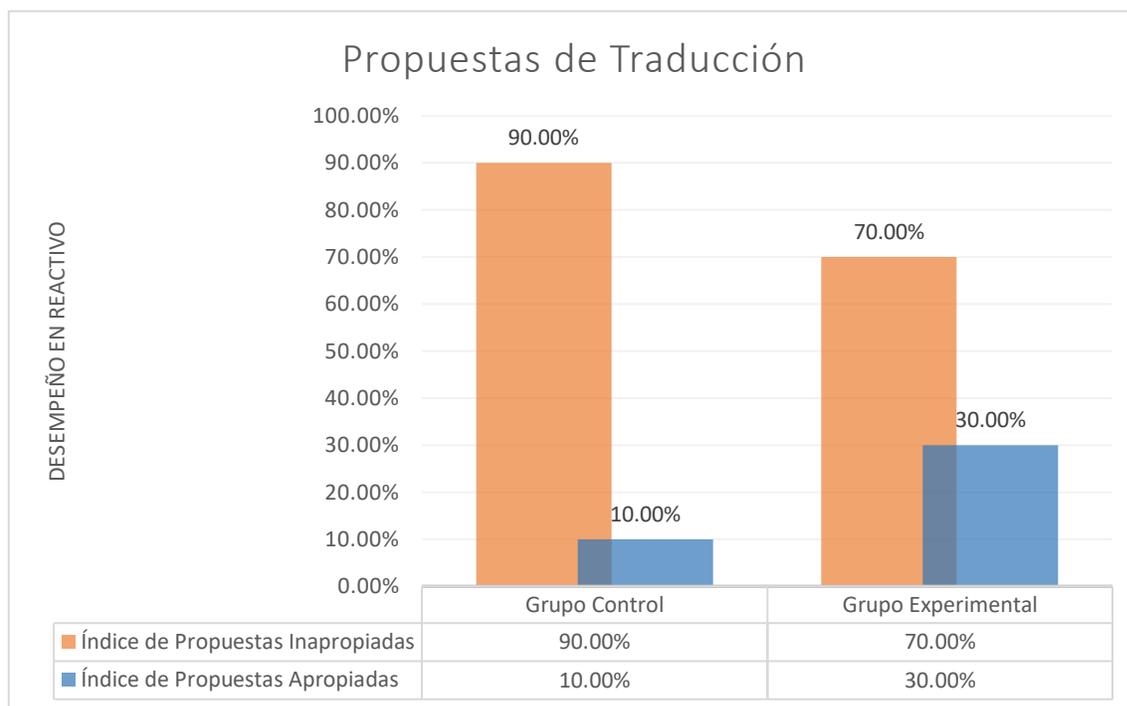
Con respecto al grupo control, el 50% de sus participantes (A, E, F, G y H) proporcionó traducciones que sufrieron un cambio de perspectiva, lo cual altera significativamente el sentido del original, puesto que la acción y su modalidad están ausentes en dichas propuestas. Del mismo modo, un 40% de este grupo incluye la modalidad de la acción en sus traducciones (*crawl-arrastrarse*, *gatear*). Sin embargo, omiten la dirección del movimiento (*up-subir*), lo que produce pérdidas de carácter semántico. Sólo un 10% propuso una traducción apropiada a través de la aplicación del quiasma, al expresar la acción (*up-subir*) y su modalidad (*crawl-gateando*).

Ahora bien, un 40% (A, D, H e I) del grupo experimental se centra en la expresión de la modalidad de la acción (*gateando*, *arrastrar*, *arrastrarse*, *arrastraba*), sin incluir

el movimiento en sus propuestas. Por otra parte, E (10%) hace lo opuesto, expresando el movimiento en su traducción (subir), pero dejando a un lado la modalidad de la acción (*crawl-a gatas*). Al igual que la mitad de los participantes en el grupo control, el 20% de este grupo (F y G) también realiza una variación en el punto de vista, que cambia el significado en relación con el original. Finalmente, los participantes B, C y J (30%) efectúan una traducción apropiada, al trasladar la partícula como verbo (*up-subir*) y el verbo como locución adverbial (*crawl- a gatas, gateando*), preservando el sentido y el estilo en sus propuestas. Enseguida se presentan las propuestas de traducción y un gráfico que ilustra el desempeño de los participantes en este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 3: <i>Farley Peters was trying to crawl up the steps...</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Farley Peter trataba de llegar hasta él		*	A	Farley peters ahora estaba gateando hacia él por las escaleras		*
B	El trataba de arrastrarse por las escaleras		*	B	Farley Peters intentaba subir los escalones a gatas	Q	✓
C	Farley Peters intentó subir la escalera gateando	Q	✓	C	Farley Peters intentaba subir las escaleras gateando	Q	✓
D	Farley Peters trataba de gatear los escalones cuesta arriba		*	D	Farley Peter trataba de arrastrearse		*
E	Farley Peter trató de alentar el paso		*	E	Farley Peter trataba de subir las escaleras		*
F	Farley peters trataba de adelantar unos pasos		*	F	Trataba de alcanzarlo		*
G	Farley peters trataba de llegar a él		*	G	Farley Peters estaba tratando de pisarle los talones		*
H	Farley Peters trató de rastrear los pasos		*	H	Farley Peters arrastraba los pies		*
I	Farley Peters trataba de arrastrarse		*	I	Farley Peters trataba de arrastrar los pasos		*
J	Farley Peters estaba intentando gatear		*	J	Farley Peters trataba de subir la escalera a gatas	Q	✓
		RC	1			RC	3
Propuesta: Farley Peters trataba de subir los escalones a gatas...							

**Tabla 4.26 Propuestas de Traducción del reactivo 3 PP**



**Gráfico 4.27 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

En este gráfico se puede apreciar que ambos grupos presentan dificultades para el traslado de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional.

#### **Reactivo 4 de la prueba final**

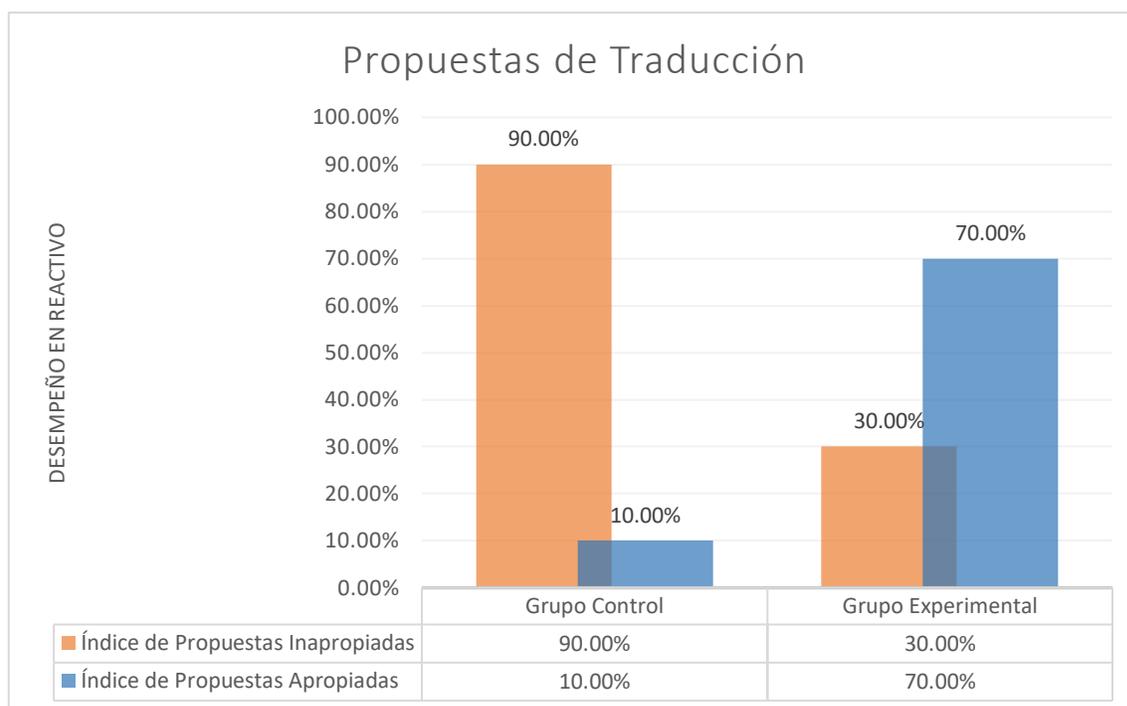
En cuanto al grupo control, el 90% de sus participantes se centran únicamente en el el traslado del movimiento (*out-echa, saca*) y prescinden de la modalidad en sus traducciones (*kick-a patadas*), mientras que el 10% restante aplica la transposición cruzada para la traducción de la acción (*out-saca*) y su modalidad (*kick-a patadas*), sin pérdidas semánticas ni estilísticas.

En lo tocante al grupo experimental, un 20% (E e I) de sus integrantes expresa la acción en sus propuestas, pero omite la modalidad. A diferencia de E e I, la modalidad está presente en la traducción de F; sin embargo, se encuentra ausente la fuerza sémica de la acción. Las omisiones en estas propuestas causan alteraciones significativas en lo que atañe al sentido y estilo propios del español.

Por el contrario, el 70% de los participantes efectúa un traslado apropiado de esta microunidad de traducción, aplicando un procedimiento quiásmico al traducir la partícula como verbo (*out-saca*) y el verbo como locución adverbial (*kick- a patadas*). De esta manera, se mantienen el sentido del original y el estilo. A continuación se presentan las propuestas de traducción de los participantes, acompañadas de un gráfico que facilita la comprensión de su desempeño en este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 4: <i>Kick out that bloody cat</i>							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Saquen ese maldito gato de aquí		*	A	Saca ese gato a patadas	Q	✓
B	Saca ese maldito gato		*	B	Saca al maldito gato a patadas	Q	✓
C	Saca al gato ensangrentado		*	C	Saca a patadas al maldito gato	Q	✓
D	Saca ese tonto gato		*	D	Echa ese maldito gato a patadas	Q	✓
E	echa fuera a ese gato que sangra		*	E	Sacar al gato		*
F	Saca ese gato sangriento		*	F	Pateó a ese gato sangriento		*
G	Saca a ese maldito gato		*	G	Saca al maldito gato de una patada	Q	✓
H	Eche a patadas al gato sangriento	Q	✓	H	Saca de una patada el pinche gato	Q	✓
I	Echa afuera al maldito gato		*	I	Echa a ese maldito gato		*
J	Echa a ese maldito gato		*	J	Saca a ese maldito gato a patadas	Q	✓
		RC	1			RC	7
Propuesta: Saca a ese maldito gato a patadas							

**Tabla 4.27 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PF**



**Gráfico 4.28 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

En este reactivo se puede observar que el índice de traducciones apropiadas es mayor en el grupo experimental, el cual recibió el curso taller sobre la aplicación de la transposición cruzada. Esto parece señalar un efecto positivo del tratamiento en el desempeño de los participantes. Cabe destacar que, a diferencia de reactivos anteriores, los integrantes de ambos grupos proporcionan propuestas inapropiadas a esta oración al atender únicamente al traslado de la acción, omitiendo la modalidad en sus traducciones. Finalmente, el adjetivo *bloody* se traduce apropiadamente en una mayor cantidad de reactivos, en comparación con las propuestas de este reactivo en el experimento principal.

#### **Reactivo 4 de la prueba preliminar**

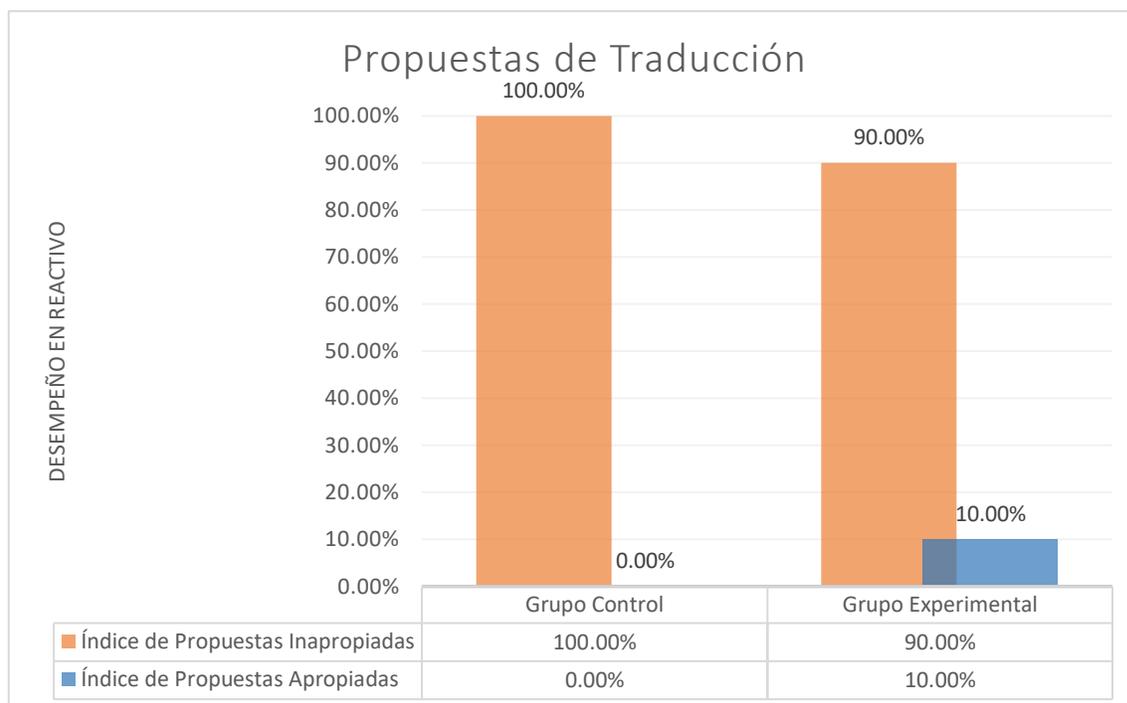
El grupo control y el experimental tuvieron un pésimo desempeño en la traducción de este reactivo a causa de pérdidas de carácter semántico y estilístico. Lo anterior se debe a que un 90% y un 70% de los integrantes del grupo control y experimental, respectivamente, expresan la modalidad a través de diversas modulaciones o

cambios de punto de vista (*cry-mar de llanto, [llorar] a moco tendido, desconsoladamente*), que se apegan a los usos del español. No obstante, la direccionalidad del movimiento, en este caso metafórico (*out-desahogar*), se omite en sus propuestas; esto altera el sentido en la lengua de llegada. En cuanto a G (10%) del grupo control y F e I (20%) del experimental, las propuestas presentan giros extraños, con pérdidas significativas de carácter semántico y estilístico. Por último, sólo un 10% del grupo experimental (A) proporcionó una traducción acertada de esta oración, aplicando la transposición cruzada para expresar la modalidad y la direccionalidad de la acción.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 4: ... a woman came up to me and cried her eyes out...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	se me acercó una mujer y rompió en llanto		*	A	una mujer se acercó a mi y se soltó llorando	Q	✓
B	una mujer que sollozaba se me acerco		*	B	una mujer se me acercó y rompió en llanto		*
C	Una mujer vino hacia mí y comenzó a llorar		*	C	una mujer se me acercó y estaba llena de lágrimas		*
D	una mujer se acercó a mí y lloró desconsoladamente		*	D	una mujer se me acercó y comenzó a llorar como loca		*
E	una mujer apareció frente a mi llorando		*	E	una mujer se me acercó llorando desconsolada		*
F	una mujer vino a mí y derramo un mar de llanto		*	F	una mujer se me acercó y comenzó a reclamarme		*
G	una mujer se acercó a mi y gritó		*	G	una mujer se me acercó y lloró desconsoladamente		*
H	una mujer se me acerco llorando		*	H	se me acercó una mujer llorando a moco tendido		*
I	una mujer se me acerco y con sus ojos llorosos		*	I	una mujer se me aproximó con mirada furiosa		*
J	una mujer vino a mí y se puso a llorar		*	J	Una mujer se dirigió hacia mi y rompió en llanto		*
		RC	0			RC	1
Propuesta: ... se me acercó una mujer que se desahogó llorando a mares... El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible.							

**Tabla 4.28 Propuestas de Traducción del reactivo 4 PP**

El motivo por el que la direccionalidad del movimiento no se expresa en las propuestas de los participantes obedece a la necesidad de aplicar, además de un procedimiento quiásmico, una modulación en la traducción de la partícula *out*, como *desahogó*, como se mencionó en el experimento principal. Se aprecia lo descrito con anterioridad en la tabla 4.27 y el gráfico 4.29.



**Gráfico 4.29 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

En este gráfico se aprecia la equiparabilidad que guardan ambos grupos a causa de los bajos índices de traducciones apropiadas que proporcionan, tal y como recomiendan Hernández, Fernández y Baptista (2010).

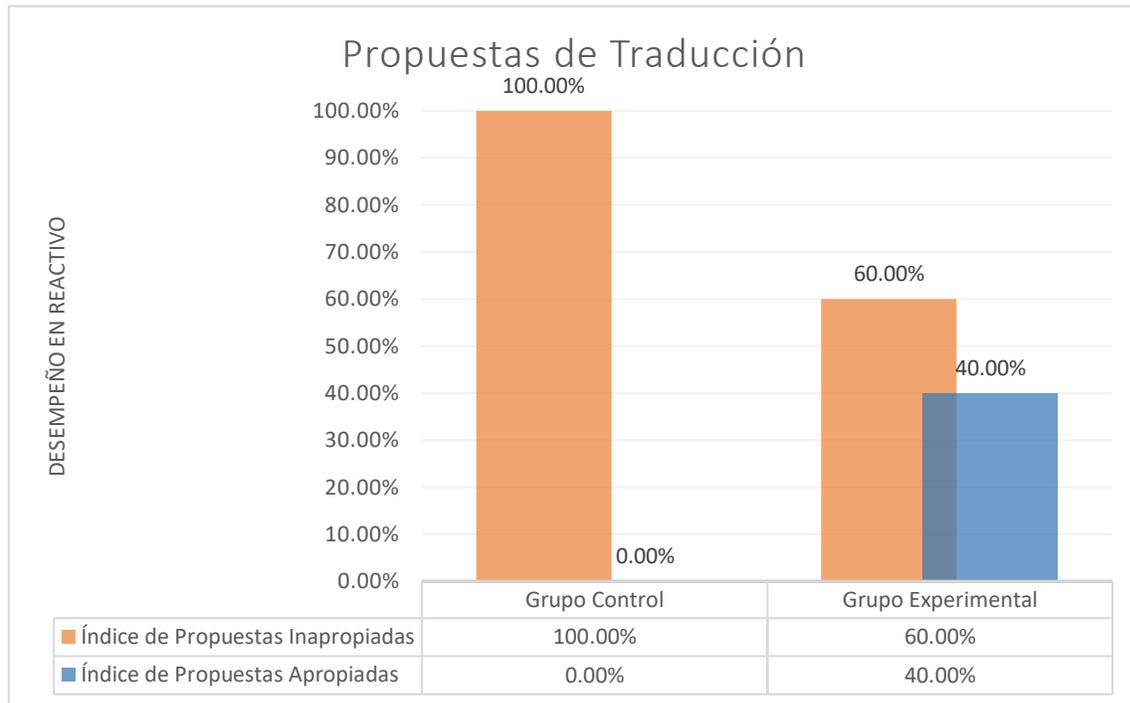
### **Reactivo 5 de la prueba final**

Con respecto al grupo control, se puede apreciar que un 80% de sus integrantes se centra en el traslado de la modalidad, dejando a un lado la fuerza sémica de la acción. No obstante, el 20% restante proporciona traducciones con giros extraños, que producen pérdidas de orden sintáctico a causa de una interpretación incorrecta del original.

A diferencia del grupo control, un 40% de los participantes en el grupo experimental propusieron traducciones acertadas, en las cuales aplican la transposición cruzada para efectuar el traslado de la acción y su modalidad, sin alteraciones en su significado. Del mismo modo, hicieron uso de la modulación para trasladar la dirección del movimiento (*out-desahogar*), con lo cual las traducciones mantienen el sentido del original y se apegan a los usos del español con la máxima naturalidad posible. No obstante, un 30% de este grupo se enfoca en el traslado de la modalidad, omitiendo la acción, mientras que un 10% hace lo contrario. Finalmente, un 20% de los miembros de este grupo sugiere propuestas inapropiadas, cuya carga semántica se aleja significativamente del original. Enseguida se presentan esas propuestas, así como un gráfico que ilustra el desempeño de los participantes en la traducción de este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 5: ... Amí sobbed her heart out...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Amy lloró amargamente		*	A	Amy se terminó sobando el corazón		*
B	Amy sollozaba		*	B	Amy se desahogó llorando a mares	Q	✓
C	Amy soltó demasiadas lágrimas		*	C	Amy se desahogó con lágrimas en los ojos	Q	✓
D	Amy sollozó amargamente		*	D	Amy se desahogó llorando a mares	Q	✓
E	Amy sollozaba desconsoladamente		*	E	Amy lloró a mares		*
F	el corazón de Amy sollozaba		*	F	Se desahogó		*
G	Amy lloró intensamente		*	G	Amy se desahogó llorando a mares	Q	✓
H	Amy gemía desconsoladamente		*	H	Amy lloró a mares		*
I	Ella, con un sollozo en el corazón		*	I	en donde Amy volcó su corazón		*
J	Amy lloró con mucho sentimiento		*	J	Amy lloró durante un buen rato		*
		RC	0			RC	4
Propuesta: ... Amy desahogó su pena llorando a mares/desconsoladamente... El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce.							

**Tabla 4.29 Propuestas de Traducción del reactivo 5 PF**



**Gráfico 4.30 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Como se puede apreciar en este gráfico, el grupo experimental tuvo un índice de desempeño más alto en comparación con el grupo control. Se puede argumentar que esta diferencia se debe a que el grupo experimental sí recibió el tratamiento, a diferencia del grupo control. Asimismo, se observa que el curso taller tuvo un impacto positivo en el desempeño del grupo control. No obstante, la aplicación simultánea de dos técnicas de traducción, el quiasma y la modulación, resulta difícil de ejecutar, incluso para aquellos participantes que tomaron el tratamiento.

### **Reactivo 6 de la prueba preliminar**

Ninguno de los participantes del grupo control proporcionó una traducción apropiada para este reactivo. El 60% se enfoca en el trasado del movimiento y su direccionalidad (*out-sacar/echar*), omitiendo la modalidad en sus propuestas (*push-a empujones*). Por otra parte, el 10% (H) hizo lo contrario: incluyó la modalidad en su propuesta, pero dejó de lado el movimiento y su direccionalidad. El 30% restante

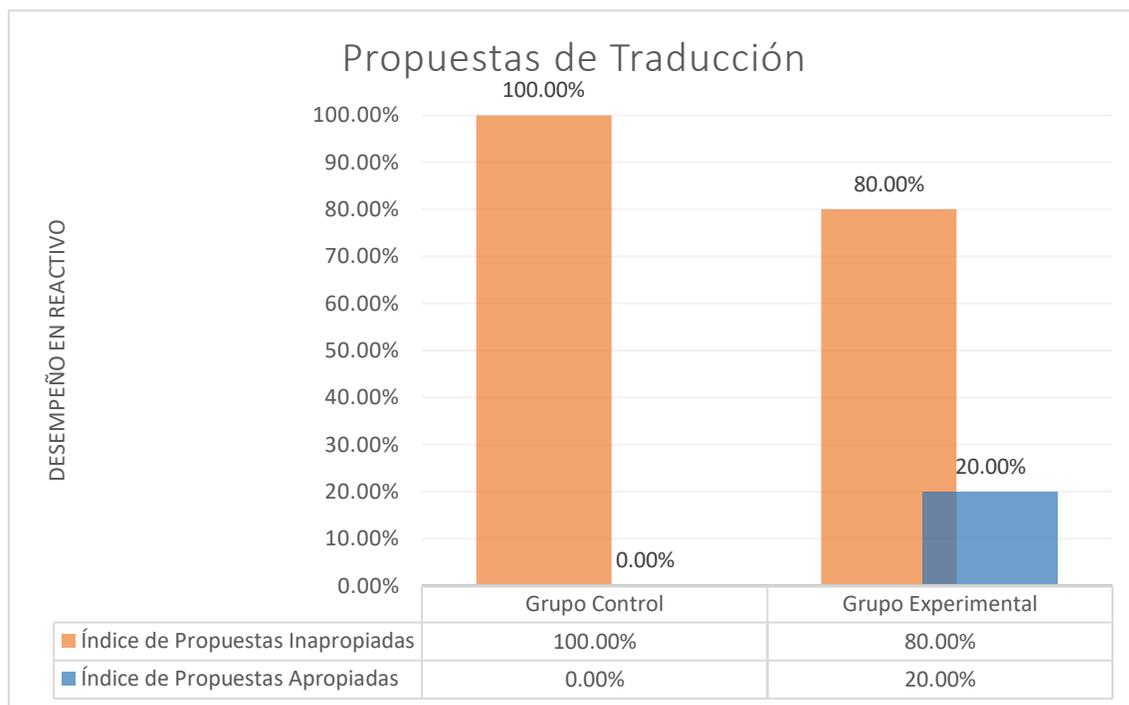
hace uso de la modulación, la cual altera drásticamente el sentido y el estilo en la lengua de llegada.

Al igual que en el grupo control, el 60% del grupo experimental se concentra en expresar el movimiento y su direccionalidad, sin atender a la modalidad en sus propuestas. Por el contrario, un 10% (F) realizó exactamente lo opuesto, traduciendo la modalidad, pero omitiendo la direccionalidad del movimiento. Otro 10% (I) efectúa un cambio en el punto de vista, lo que produce pérdidas en cuanto al sentido y al estilo. Finalmente, un 20% de los participantes proporciona traducciones acertadas de este reactivo, por medio de la transposición cruzada, efectuando el traslado de la modalidad y la direccionalidad del movimiento. Enseguida se muestran las propuestas de traducción de los participantes y se ofrece un gráfico que expresa lo anteriormente dicho con respecto al desempeño de cada grupo.

<b>Experimento: Secundario en Prueba Preliminar</b>							
<b>Reactivo 6: I'd be in the shower and they'd push me out...</b>							
<b>Grupo: Control</b>				<b>Grupo: Experimental</b>			
<b>P</b>	<b>Propuestas</b>	<b>PQ</b>	<b>RC</b>	<b>P</b>	<b>Propuestas</b>	<b>PQ</b>	<b>RC</b>
<b>A</b>	Si me vieran en las regaderas me echarían de ahí		*	<b>A</b>	Cuando me metía a bañar me corrían		*
<b>B</b>	Estaría en la ducha y ellos me sacarían de ahí		*	<b>B</b>	Estaba en la regadera y me sacaron a empujones	Q	✓
<b>C</b>	Prefiero tomar una ducha a que me hagan de lado		*	<b>C</b>	Hubiera estado en la regadera y me hubieran corrido		*
<b>D</b>	Estaba en la ducha cuando me aventaron fuera		*	<b>D</b>	Cuando estaba en el baño me corrían de ahí		*
<b>E</b>	Estaba tomando un baño cuando ellos me sacaron		*	<b>E</b>	Me encontraba en la regadera y ellos me sacaron a empujones	Q	✓
<b>F</b>	Yo me estaría bañando y ellos me sacarían		*	<b>F</b>	Estaba en la bañera y me empujaron		*
<b>G</b>	Me estaba bañando y ellos me hicieron a un lado		*	<b>G</b>	Estaba en la regadera y me sacaban		*
<b>H</b>	Estaba en la ducha y ellos me empujaban hacia afuera		*	<b>H</b>	Estaba en la regadera y ellos me sacaron		*
<b>I</b>	Fue como estar en la ducha y de repente me sacaran		*	<b>I</b>	Estaría bajo la regadera y me jalarían para salir		*
<b>J</b>	Estaría en el baño y me sacarían		*	<b>J</b>	Estaría en las regaderas, y ellos me sacarían de ahí		*

		RC	0			RC	2
Propuesta: Cuando me estaba bañando, me sacaban a empujones de las regaderas. El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce.							

**Tabla 4.30 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PP**



**Gráfico 4.31 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

En general, se puede apreciar que la mayoría de los participantes de ambos tiene un desempeño muy pobre en cuanto a la traducción de este reactivo. Estos bajos índices de desempeño obedecen a que, en español, el verbo comporta toda la fuerza sémica de la oración y, por ende, el traductor tiende a enfocarse en el traslado del verbo, omitiendo los pormenores de la acción, como lo sostiene Vázquez Ayora (1977:281-283). Esto se debe a que el español opera en un plano intelectual, mientras el inglés funciona en el plano factual (Vázquez Ayora, 1977:283).

**Reactivo 6 de la prueba final**

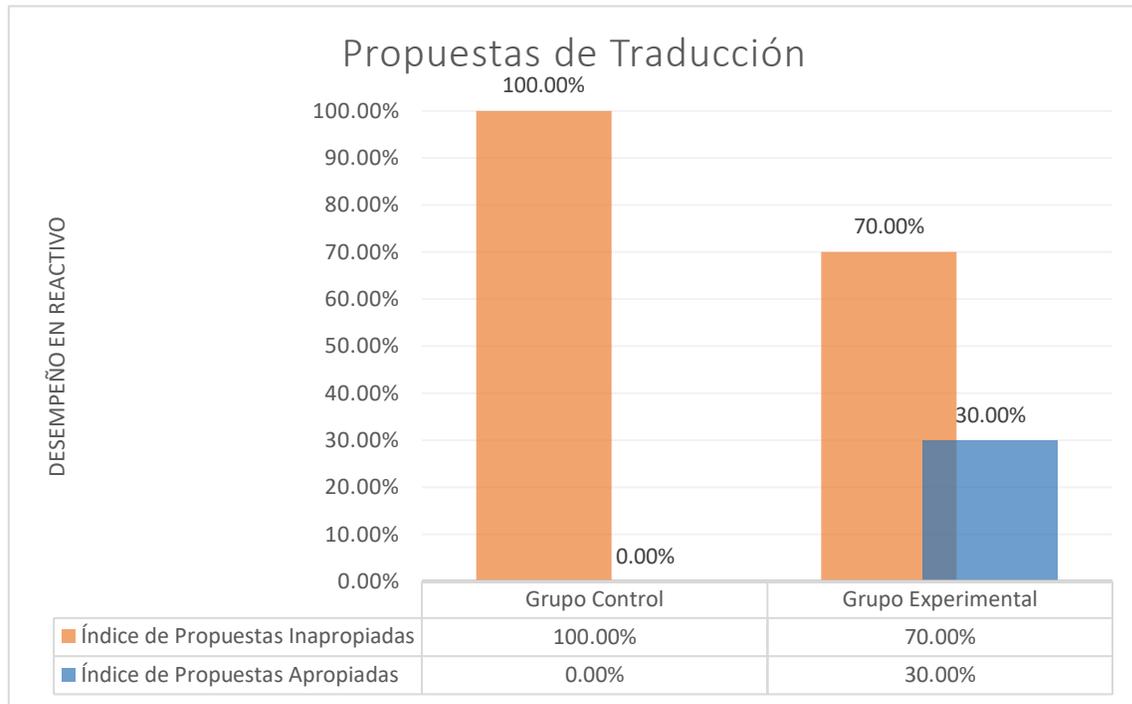
En cuanto al grupo control, un 60% de sus miembros se centra en traducir la direccionalidad del movimiento (*out-salirse/escaparse*), omitiendo la modalidad en sus propuestas. Asimismo, un 30% hace uso de la traducción literal en el traslado

de este *phrasal verb* (*leap-out-saltar fuera/afuera*), con pérdidas semánticas y estilísticas significativas. Solamente F (10%) emplea la modulación, la cual altera el sentido del original.

Con respecto al grupo experimental, el 40% se concentra en expresar la direccionalidad del movimiento, ignorando los pormenores de la acción, mientras que un 30% de los participantes hace uso de la traducción literal, lo cual reduce la naturalidad de estas propuestas. Finalmente, un 30% de los integrantes del grupo experimental proporcionó una traducción apropiada por medio de la aplicación de un procedimiento quiásmico, lo cual permitiría efectuar el traslado de la direccionalidad del movimiento (*out-salirse*) y de los pormenores de la acción (*leapt-de/con un salto/brinco*). Finalmente, se presentan las propuestas de traducción de los alumnos, así como un gráfico que ilustra el índice de desempeño de los participantes en este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 6: ... as it is likely to try to leap out of the bath...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	... que, seguramente, querrá escaparse del agua		*	A	... ya que era posible que brincara fuera de la bañera		*
B	... porque es probable que trate de salir del baño		*	B	... mientras trataba de salir de la bañera		*
C	... es probable que intente escapar de su baño		*	C	... ya que es propenso a salirse del baño con un salto	Q	✓
D	... si es que trata de salir de la bañera		*	D	... ya que es posible que trate de salir de un salto	Q	✓
E	... si trata de saltar fuera de la tina		*	E	... Es probable que el perro trate de escaparse...		*
F	... porque es muy probable que trate de secarse		*	F	... ya que es probable que trate de saltar a la bañera		*
G	... como es probable que se salga del baño		*	G	... ya que es muy probable que trate de saltar afuera la bañera		*
H	... como es probable que intente saltar afuera de la bañera		*	H	... por si intenta salirse del baño		*
I	... ya que es probable que intente escaparse del baño		*	I	... pues es probable que intente escapar de la tina		*
J	.... Porque es probable que intente salte fuera de la tina		*	J	... ya que es posible que intente salir de un brinco de su baño	Q	✓
		RC	0			RC	3
Propuesta: ... es probable que trate de salirse de un salto/dando un salto/dando saltitos de la tina.							

Tabla 4.31 Propuestas de Traducción del reactivo 6 PF



**Gráfico 4.32 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

El grupo experimental tiene índices más altos de respuestas apropiadas en comparación con el grupo control. La exposición al tratamiento y el aprendizaje logrado durante su impartición parecen ser la causa de tales resultados. Por tanto, puede argumentarse que el tratamiento o curso taller tuvo un impacto positivo en la traducción de este reactivo. Al igual que en el reactivo anterior, cabe destacar que la mayoría de los participantes sigue presentando una fuerte tendencia hacia el traslado de la partícula, omitiendo la modalidad en sus traducciones. Esto resulta interesante puesto que, en reactivos anteriores, los integrantes de ambos grupos tienden a centrarse en la traducción de la partícula en sus propuestas, prescindiendo de la direccionalidad del movimiento.

**Reactivo 7 de la prueba preliminar**

Un 30% de los participantes del grupo control incluye en su traducción la direccionalidad del movimiento (*entrar-into*); no obstante, la modalidad se encuentra ausente (*stumbled-dando mtumbos, tambaleándose*). Por otro lado, un 20% hace lo contrario, expresando la modalidad, pero dejando de lado la acción. Los

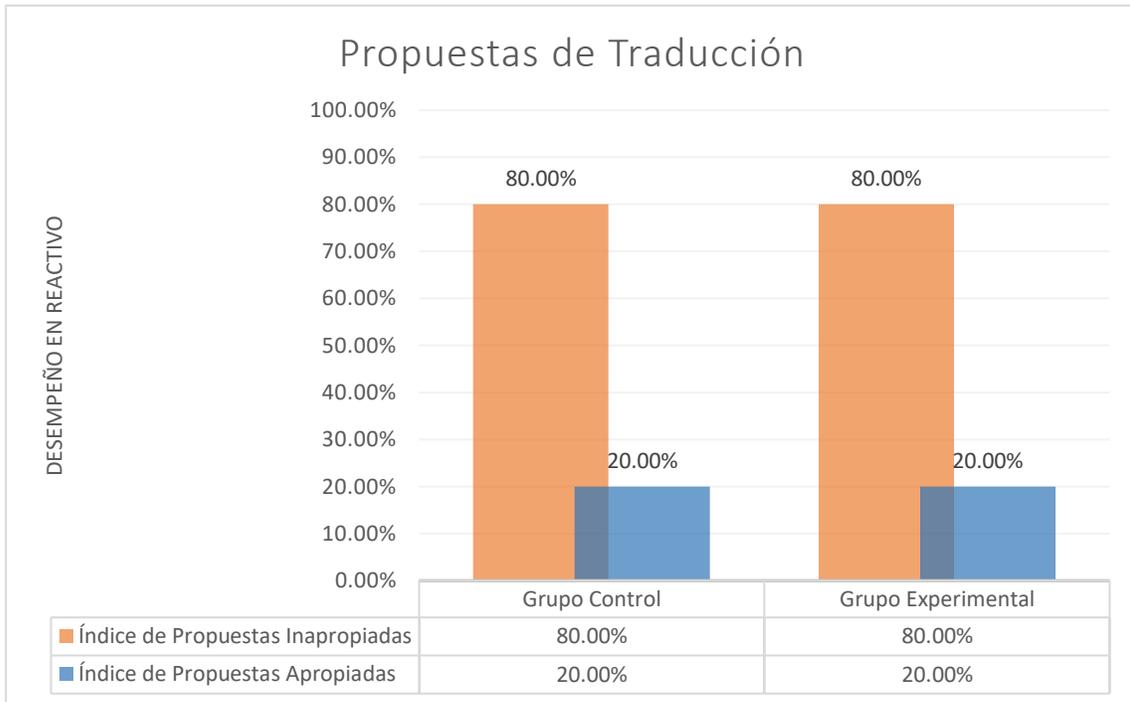
participantes B, D y J (30%) proponen traducciones con alteraciones semánticas significativas a causa de interpretaciones erróneas del original. Con respecto al 20% restante, el participante C hace uso de la transposición al cambiar la categoría del verbo y la partícula a verboide con función adverbial y a verbo en pretérito del indicativo, respectivamente. Todo ello, sin efectuar el cruce que el quiasma requiere. A diferencia de este miembro, el integrante I aplica la transposición cruzada, expresando la modalidad y el movimiento en su propuesta a través de un cruce de elementos.

Un 30% de los integrantes del grupo experimental efectúa cambios en el punto de vista en cuanto al original, lo cual produce alteraciones a nivel semántico y estilístico en la lengua de llegada. Por otra parte, otro 30% propone traducciones que conservan la modalidad, pero se omite la direccionalidad del movimiento, mientras que un 20% hace lo opuesto. Finalmente, C y H fueron los únicos miembros que proporcionaron traducciones apropiadas, manteniendo el sentido y el estilo en la lengua de llegada. Véase la siguiente tabla con estas propuestas, acompañadas por un gráfico que ilustra el desempeño de los participantes en este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 7: He managed to stagger into the building							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	logró entrar a las oficinas		*	A	El consiguió llegar tambaleando al edificio		*
B	El pudo colarse al edificio		*	B	Intentó salir del edificio con vida		*
C	Tambaleándose, logró entrar al edificio	Tr	✓	C	Pudo entrar con dificultad al edificio	Q	✓
D	Se las arregló para quedarse dentro del edificio		*	D	Logró tambalearse hasta llegar al edificio		*
E	Logró tambalearse dentro del edificio		*	E	Consiguio llegar al edificio		*
F	Se las arregló para entrar al edificio		*	F	Él logró llegar al edificio		*
G	El logró entrar al edificio		*	G	Se las arregló para refugiarse en el edificio		*
H	El logró tambalearse en el edificio		*	H	Se las ingenió para entrar, dando traspies, al edificio	Q	✓
I	él se las ingenió para entrar tambaleándose al edificio	Q	✓	I	Se las arregló para permanecer aunque tambaleante, en el edificio		*
J	Él logró escalar el edificio		*	J	El logro caminar hacia el edificio		*
		RC	2			RC	2

Propuesta: Pudo entrar al inmueble dando tumbos / tambaleándose/ dando traspies. El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce. El uso de la traducción literal también resulta apropiado.

**Tabla 4.32 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PP**



**Gráfico 4.33 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

La equiparabilidad entre ambos grupos en la prueba preliminar se puede apreciar en este gráfico, en el cual aparecen índices de propuestas idénticos para ambos grupos, tal y como lo recomienda Wiersma y Jurs (2008) y Hernández, Fernández y Baptista (2010).

**Reactivo 7 de la prueba final**

En el grupo control, A (10%) da un giro extraño a su traducción a través de un cambio en el punto de vista y una omisión en cuanto al traslado de la modalidad y la dirección del movimiento. B, F y J (30%) no logran incluir la modalidad en sus propuestas, pero procuran expresar la dirección del movimiento por medio de una pasiva perifrástica (*fue llevado*), considerada como calco estructural de la voz pasiva en inglés. C (10%) hace exactamente lo mismo, pero traduce la partícula (*into*) por un verbo conjugado en pretérito de la tercera persona del plural del indicativo. En las traducciones de D e I (20%), la fuerza sémica de la acción no se incluye, pero se aprecia un intento por mantener la modalidad mediante la aplicación de la modulación, la cual no tiene éxito (*pull-lo arrastraron, fue empujado*). Por otra parte,

G y K (20%) expresaron la direccionalidad del movimiento (*into-metieron*) sin atender a la modalidad en sus propuestas. Sólo un participante no proporcionó una traducción a este reactivo.

En cuanto al grupo experimental, C, D, E, F, J e I (60%) tradujeron el movimiento y su direccionalidad por medio del traslado de la partícula (*into*) por un verbo conjugado en pretérito de la tercera persona del plural del indicativo (*arrastraron, empujaron, jalaron, llevaron*) o una forma pasiva perifrástica (*fue llevado*).

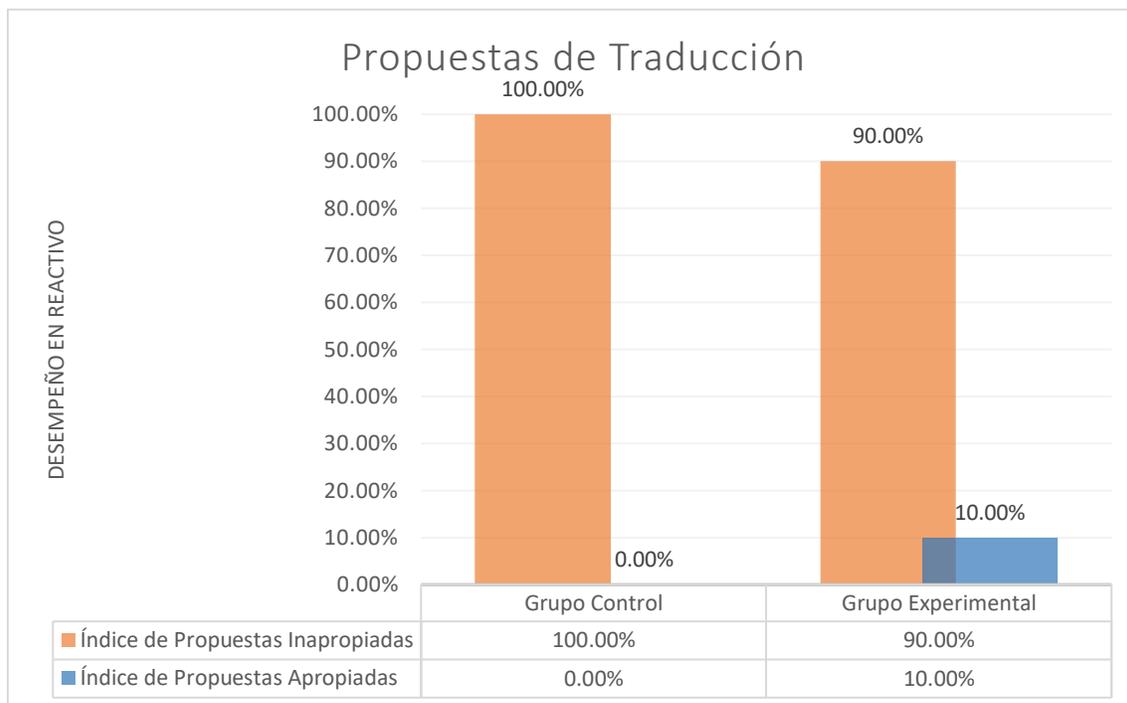
En cuanto a la modalidad, C e I procuran incluirla por medio de una frase preposicional con función adverbial (*pulled- a empujones*) que carece de precisión semántica. A diferencia de estas propuestas, la traducción de D efectúa el traslado de la modalidad apropiadamente (*pulled- a jalones*). F intenta incluir la modalidad por medio de un verbo conjugado en pretérito de la tercera persona del plural del indicativo, pero no tiene éxito (*pulled-empujaron*), a diferencia de E y J, quienes expresaron la modalidad a través de un verbo (*pulled-jalaron, arrastraron*).

B incluye la carga semántica de la partícula mediante un verbo (*into-metieron*), pero omite la modalidad. Del mismo modo, K intenta de expresar la dirección del movimiento por medio de una pasiva perifrástica (*fue llevado*), aunque deja a un lado la modalidad. A (10%) da un giro extraño a su traducción mediante un cambio en el punto de vista, en cuanto a la dirección del movimiento, y omite la modalidad.

G fue el único participante que efectuó una traducción apropiada para este reactivo, al aplicar la modulación en el traslado de la partícula como verbo (*into-sacaron*), y el verbo como un verboide en gerundio (*pulled-jaloneando*), manteniendo el sentido y el estilo en la lengua de llegada. A continuación se presentan las propuestas de traducción y los índices de desempeño de los participantes en el traslado de este reactivo.

<b>Experimento: Secundario en Prueba Final</b>							
<b>Reactivo 7: He was pulled into the court and beaten on the face</b>							
<b>Grupo: Control</b>				<b>Grupo: Experimental</b>			
<b>P</b>	<b>Propuestas</b>	<b>PQ</b>	<b>RC</b>	<b>P</b>	<b>Propuestas</b>	<b>PQ</b>	<b>RC</b>
<b>A</b>	Lo tumbaron en el jardín y lo golpearon en la cara		<b>*</b>	<b>A</b>	El entró a la corte con su cara golpeada		<b>*</b>
<b>B</b>	Fue llevado a la corte y golpeado en la cara		<b>*</b>	<b>B</b>	Lo metieron a la corte a empujones y lo golpearon en la cara		<b>*</b>
<b>C</b>	Lo llevaron a la corte y fue golpeado en la cara		<b>*</b>	<b>C</b>	Fue llevado a empujones a la corte y lo golpearon en la cara		<b>*</b>
<b>D</b>	Fue empujado a la corte y golpeado en la cara		<b>*</b>	<b>D</b>	Fue llevado a jalones a la corte y lo golpearon en la cara		<b>*</b>
<b>E</b>			<b>*</b>	<b>E</b>	Lo arrastraron hacia dentro y golpearon en la cara		<b>*</b>
<b>F</b>	Fue traído a la corte y golpeado en la cara		<b>*</b>	<b>F</b>	Lo empujaron a la sala y le pegaron en la cara		<b>*</b>
<b>G</b>	Lo metieron a la corte y lo golpearon en la cara		<b>*</b>	<b>G</b>	Lo sacaron jaloneando hacia la cancha y lo golpearon en la cara	QcM	✓
<b>I</b>	Lo arrastraron a la corte y lo golpearon en la cara		<b>*</b>	<b>I</b>	Lo llevaron a la corte a empujones y siguieron golpeando lo en la cara		<b>*</b>
<b>J</b>	El fue llevado ante la corte y golpeado en la cara		<b>*</b>	<b>J</b>	Lo jalaron al interior de la corte y lo abofetaron		<b>*</b>
<b>K</b>	Lo metieron a la corte y lo golpearon en la cara		<b>*</b>	<b>K</b>	Fue llevado hacia la corte y golpeado en la cara		<b>*</b>
		RC	0			RC	1
Propuesta: Lo sacaron de la casa a jalones/rastras y le rompieron la cara a golpes. La modulación efectuada en el traslado de the court puede estar presente o no sin alterar el sentido del original. No obstante, la traducción literal es inadmisibles.							

**Tabla 4.33 Propuestas de Traducción del reactivo 7 PF**



**Gráfico 4.34 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

El grupo experimental tiene un índice de propuestas apropiadas ligeramente mayor en comparación con el grupo control. Este ligero incremento, a pesar de no ser estadísticamente significativo como los resultados de otros reactivos, revela un impacto positivo del tratamiento en el desempeño de los participantes. Además, se aprecia que los participantes del grupo experimental continúan presentando dificultades para la aplicación simultánea de dos técnicas. Las deficiencias en las propuestas presentadas radican en la necesidad de aplicar, además de la transposición cruzada, la modulación en el traslado de la direccionalidad del movimiento, puesto que al individuo no se le *mete o lleva* a un lugar, sino que se le *saca* con violencia. Todo ello permite mantener una máxima naturalidad en la lengua de llegada, en lo que atañe al sentido y al estilo.

### **Reactivo 8 de la prueba preliminar**

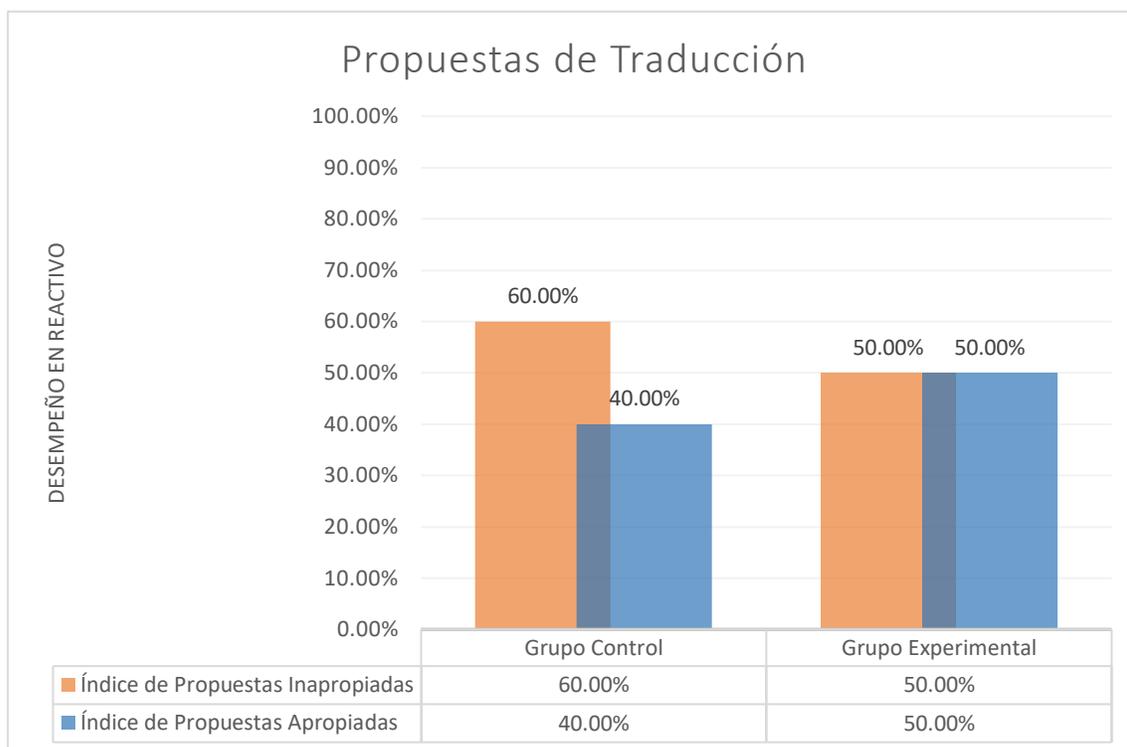
Con respecto al grupo control, se observa que el 50% de los participantes procura preservar la modalidad del movimiento a través de un verbo en copretérito (*cojeaba*) (D, F, G y H) o pretérito del indicativo (*cojeó*) (E), pero dejan excluyen la

direccionalidad del movimiento. J no logró aplicar el quiasma en su propuesta, pues incluyó la modalidad por medio de un verbo gerundio (*cojeando*); a pesar de ello, falta la direccionalidad del original. El 40% restante aplica el quiasma, expresando la modalidad mediante un verbo en gerundio (*cojeando*) y la dirección del movimiento por medio de un verbo en pretérito del indicativo (*llegó, ingresó, entró*).

En cuanto al grupo experimental, un 20% de sus participantes expresa la modalidad con un verbo en copretérito (*cojeaba*) (C) o uno en gerundio (*cojeando*), sin incluir la direccionalidad del movimiento en la lengua de llegada. Por otra parte, B, F y G (30%) llevan a cabo un cambio en el punto de vista de la situación, el cual altera estas traducciones en lo que atañe al sentido y al estilo. Por último, el 50% restante de los participantes recurre a la aplicación de la transposición cruzada, al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*into-entró*) y el verbo como un gerundio con una función adverbial (*limped-cojeando*). Para aclarar este punto, se presentan las propuestas de traducción, acompañadas de un gráfico que ilustra el desempeño de los participantes en la traducción de este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 8: ... the dog limped into the village.							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	el perro llegó al pueblo cojeando	Q	✓	A	El perro entró al pueblo cojeando	Q	✓
B	El perro llegó cojeando a la villa	Q	✓	B	El pueblo había llegado con dificultad al pueblo		✗
C	El perro ingresó a la aldea cojeando	Q	✓	C	El perro cojeaba en el pueblo		✗
D	El perro cojeaba por el pueblo		✗	D	El perro llegó cojeando al pueblo	Q	✓
E	El perro cojeó al entrar al pueblo		✗	E	El perro apenas pudo llegar cojeando al pueblo	Q	✓
F	El perro cojeaba en la aldea		✗	F	El perro fue a dar al pueblo		✗
G	El perro cojeaba por la ciudad		✗	G	El perro regresó al pueblo		✗
H	El perro cojeaba en el pueblo		✗	H	El perro entró cojeando a la ciudad	Q	✓
I	El perro entró cojeando a la aldea	Q	✓	I	El perro entró cojeando a la aldea	Q	✓
J	El perro caminó cojeando por el pueblo		✗	J	El perro se fue cojeando hacia el pueblo		✗
		RC	4			RC	5
Propuesta: el perro llegó/entró cojeando al pueblo. La modulación en el traslado de <i>into</i> por <i>llegar</i> parece más apegada al español que la traducción literal.							

Tabla 4.34 Propuestas de Traducción del reactivo 8 PP



**Gráfico 4.35 Propuestas de Traducción del reactivo 8 PP**

Como se puede apreciar en este gráfico, los índices de las propuestas reflejan un cierto grado de equiparabilidad entre grupo control y experimental, tal y como sugieren Wiersma y Jurs (2008) y Hernández, Fernández y Baptista (2010). Del mismo modo, se observa que la mayoría de las propuestas mantiene la modalidad del movimiento.

### **Reactivo 9 de la Prueba Final**

El 90% del grupo control se centra en el traslado de la modalidad del movimiento, sin atender a la direccionalidad del mismo. El 60% de estos participantes hace uso de un verbo en copretérito (*cojeaba*) (C, F e I) o pretérito del indicativo (*cojeó*) (B, E y H) para expresar la modalidad, mientras que la fuerza sémica del movimiento se intenta expresar a través de presposiciones (*por, sobre, durante, en*) con deficiencias semánticas significativas. G y J parecen haber efectuado un procedimiento quiásmico pues traducen la modalidad con un verbo en gerundio (*limped-cojeando*) y realizan un cambio en el punto de vista para incluir la

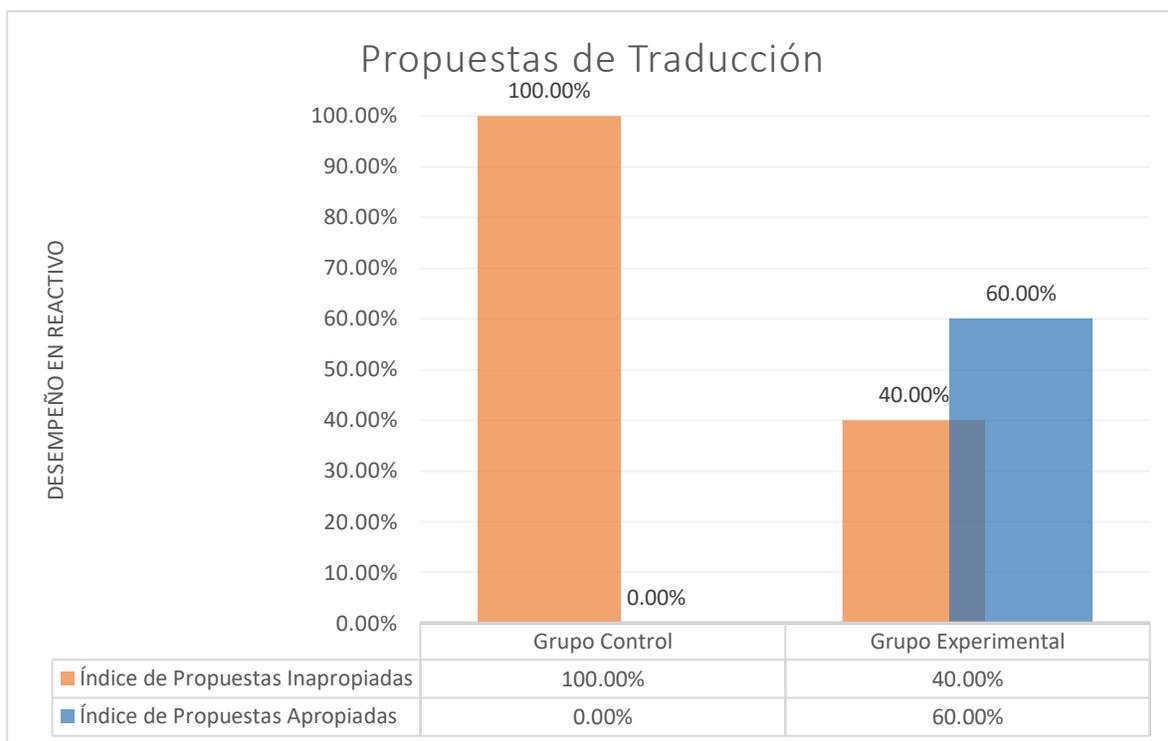
direccionalidad del movimiento (*across- se fue, iba*), el cual presenta deficiencias semánticas a la hora de llegada. Por su lado, D emplea la traducción literal en el traslado de este reactivo, pero su propuesta presenta serias deficiencias semánticas pues implica que la modalidad de la acción es momentánea hasta que el personaje cruza la calle por completo; esto es falso ya que sube a gatas a su vehículo a causa de una posible afectación. El participante A malinterpreta el original y proporciona una traducción inapropiada.

El 30% del grupo experimental expresa la modalidad en sus propuestas mediante un verbo en pretérito del indicativo (*cojeó*) (E, H e I), omitiendo la direccionalidad de la acción. A y F (20%) se centran en el traslado del movimiento por medio de un verbo en pretérito del indicativo (*cruzó*), aunque incluyen la modalidad de manera errónea (*limp-de un salto/ de unos cuantos brincos*). Por otro lado, un 60% del grupo experimental aplica la transposición en equis, al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*across-cruzó/atravesó*) y el verbo como un gerundio con función adverbial (*limp-cojeando*), sin pérdidas semánticas ni estilísticas. A continuación se presentan las propuestas de traducción de los participantes, así como un gráfico que ilustra su desempeño en la traducción de este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 9: He limped across the pavement...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Sin fuerzas, camino por la banqueta		*	A	El cruzó el pavimento de unos cuantos brincos		*
B	Cojeó por el pavimento		*	B	Cruzó la calle cojeando	Q	✓
C	Cojeaba por el pavimento		*	C	Atravesó la calle cojeando	Q	✓
D	Cojeó al cruzar la calle		*	D	Cruzó cojeando la acera	Q	✓
E	El cojeo sobre la acera		*	E	Cojeó por la acera		*
F	El cojeaba durante todo el pavimento		*	F	Cruzó el pavimento de un salto		*
G	El se fue cojeando por la calle		*	G	Cruzó la acera cojeando	Q	✓
H	Cojeó por el pavimento		*	H	Cojeó por la calle		*
I	El cojeaba en el pavimento		*	I	Cogeó por el pavimento		*
J	Iba cojeando en el pavimento		*	J	Cruzó la banqueta cojeando	Q	✓
		RC	0			RC	5

Propuesta: Atravesó la banqueta cojeando /Se dirigió a su coche cojeando.

**Tabla 4.35 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PF**



**Gráfico 4.36 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

El índice relativamente alto de propuestas apropiadas del grupo experimental, en comparación con el del grupo control, da indicios sobre la efectividad del tratamiento en cuanto a la aplicación de la transposición cruzada. Asimismo, se puede apreciar que tanto los participantes del grupo control como los del experimental procuran mantener la modalidad, pero prescinden de la direccionalidad del movimiento. Este patrón tiende a manifestarse en otros reactivos. Finalmente, puede apreciarse que la traducción de *pavement* es imprecisa en algunas de las propuestas de ambos grupos, a diferencia del experimento principal, en el que las deficiencias son menores con respecto a este reactivo.

### **Reactivo 9 de la Prueba Preliminar**

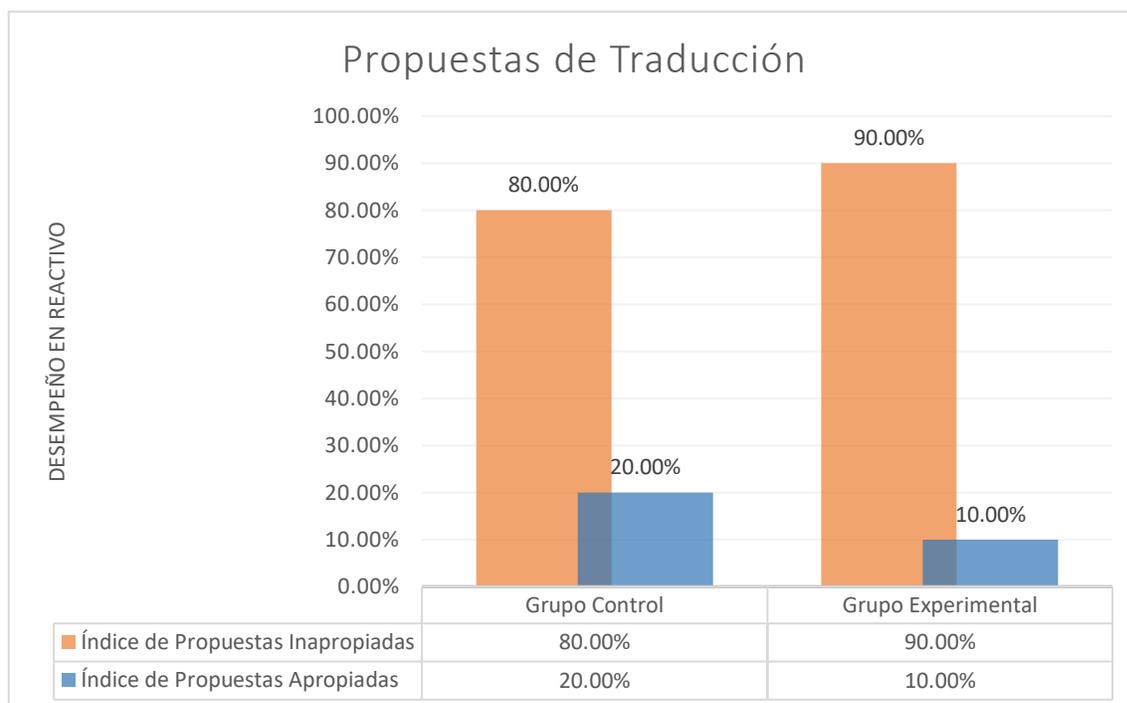
El 70% del grupo control omite la direccionalidad del movimiento en sus traducciones pero trata conservar la modalidad, aunque no siempre de manera exitosa. De este porcentaje, sólo un 20% (D y F) logra mantener la modalidad en sus traducciones a través de una transposición de verbo a adverbio (D) o adjetivo (F). El 50% restante intenta preservar la modalidad; a pesar de ello, realiza un cambio de perspectiva al traducir *sneak* como *escabullir*, pues el sentido de éste transmite una direccionalidad del movimiento distinta (*salir*) a la indicada en el original (*entrar, cruzar*). Esto lo llevan a cabo por medio de un verbo en gerundio (H, I y J), infinitivo (C) o en la tercera persona del pretérito (B) y un pronombre reflexivo de tercera persona (*escabullendose/escabullirse/se escabulló*). B proporciona una traducción poco acertada a raíz de una modulación aplicada inapropiadamente, con pérdidas semánticas significativas. El 20% restante emplea el quiasma, incluyendo la modalidad y la direccionalidad del movimiento en sus traducciones.

Por otro lado, un 80% del grupo experimental deja de lado la direccionalidad del movimiento en sus propuestas, pero procura preservar la modalidad; sin embargo, no siempre tienen éxito. Tal es el caso de A, cuya propuesta pretende conservar la modalidad mediante un cambio de perspectiva, al trasladar *sneak* como *escurrirse*, pues la carga semántica de este último codifica una direccionalidad del movimiento opuesta (*salir*) a la expresada en el original (*entrar, cruzar*). D, I y J mantienen la

modalidad, hasta cierto punto, en su propuesta (*sneak-a escondidas, a hurtadillas, furtivamente*), pero falta el movimiento. Por su parte, C hace lo contrario, al expresar la direccionalidad del movimiento (*entró*) sin la forma en la que se llevó a cabo. Un 40% de los participantes (B, E, F y G) efectúa giros extraños en sus traducciones por medio de cambios de perspectiva (*buscando, hurgando, husmeando*) que alteran sustancialmente el sentido del original. Esto se atribuye a una mala interpretación del reactivo. Únicamente H logró traducir apropiadamente este reactivo, al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*across-entrando*) y el verbo como una frase preposicional con función adverbial (*sneaking-a hurtadillas*). Enseguida se muestran las propuestas de los participantes y su desempeño en la traducción de este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 9: Sneaking across the kitchen...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Entró sigilosa a la cocina	QcM	✓	A	Al escurrirse por la cocina		✗
B	Se escabulló en la cocina		✗	B	Huzmeando en la cocina		✗
C	Al escabullirse en la cocina,		✗	C	Entró a la cocina		✗
D	Sigilosamente en la cocina		✗	D	Buscando a escondidas en la cocina		✗
E	Cruzó la cocina sigilosamente	Q	✓	E	Buscando en la cocina		✗
F	Sigilosa en la cocina		✗	F	Hurgando en la cocina		✗
G	Buscando por toda la cocina		✗	G	Husmeando por la cocina		✗
H	Escabulléndose por la cocina		✗	H	Entrando a hurtadillas a la cocina	QcM	✓
I	Escabulléndose por la cocina		✗	I	A hurtadillas por la cocina		✗
J	Escabulléndose en la cocina		✗	J	Moviendose furtivamente a través de la cocina		✗
		RC	2			RC	1
Propuesta: Cruzó/Entró a la cocina a hurtadillas / sin que nadie la viera. El empleo de otras locuciones adverbiales también es posible en cuanto se efectúe el cruce.							

**Tabla 4.36 Propuestas de Traducción del reactivo 9 PP**



**Gráfico 4.37 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

Se puede apreciar que el grupo control tuvo un mejor desempeño que el experimental antes de la aplicación del tratamiento. Gracias a esto, sus efectos serán más perceptibles a través de sus traducciones del reactivo presentado a continuación. Asimismo, podrá apreciarse la influencia del tiempo en el desempeño del grupo control, que no recibió orientación alguna antes de la prueba final.

### **Reactivo 10 de la Prueba Final**

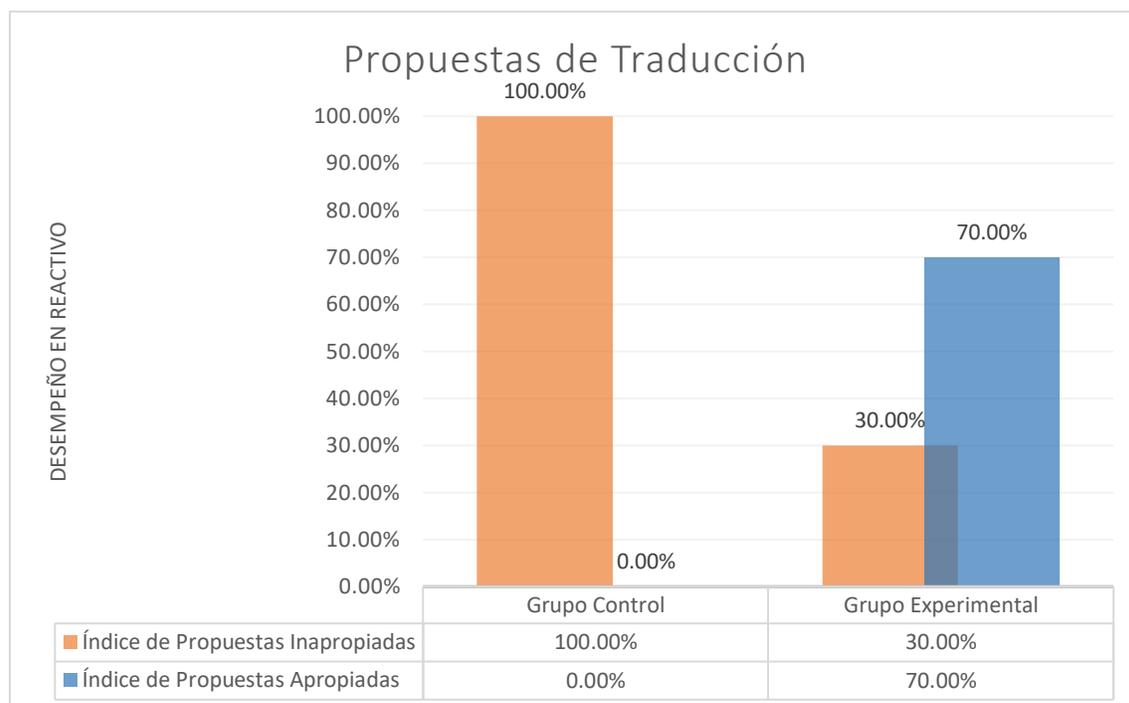
En lo tocante al grupo control, ninguno de los participantes proporciona una traducción adecuada para este reactivo. Esto obedece al hecho de que un 90% se centra en el traslado de la modalidad a través de un verbo en pretérito (A, B, E, G, H) o copretérito (C, F, I, J) del indicativo, la mayoría de las veces acompañado de un pronombre reflexivo de tercera persona del singular (*se tambaleó, se tambaleaba, tambaleaba*). No obstante, la direccionalidad de la acción no se observa en sus propuestas. A (10%) realiza un cambio de perspectiva en la situación, alterando significativamente la carga semántica del original.

En cuanto al grupo experimental, un 70% de sus participantes proporciona propuestas acertadas para este reactivo tras haber aplicado un procedimiento quiásmico al trasladar la partícula como verbo (*across-cruzó*) y el verbo como un gerundio acompañado de un pronombre reflexivo de tercera persona del singular (*staggered- tambaleándose*) o como una locución verbal compuesta de un gerundio y un sustantivo (*dando tumbos*), ambas con una función adverbial. Por otro lado, el 30% restante se concentra en expresar la modalidad mediante un pronombre reflexivo, acompañado de un verbo en pretérito del indicativo (*staggered-se tambaleó*), pero omiten la direccionalidad del movimiento en sus traducciones. Véase la siguiente tabla para ilustrar las propuestas de traducción y el gráfico subsecuente que muestra los índices de desempeño de los participantes en el traslado de esta microunidad de traducción.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 10: Jamie staggered across the street...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Jamie se tambaleó en medio de la calle		*	A	Jamie cruzó la calle tambaleándose	Q	✓
B	Jamie se tambaleó al otro lado de la calle		*	B	Jamie cruzó tambaleandose la calle	Q	✓
C	Jame tambaleaba en la calle		*	C	Jamie cruzó la calle dando tumbos	Q	✓
D	Jamie fue asesinado en medio de la calle		*	D	Jamie cruzó la calle dando tumbos	Q	✓
E	Jamie se tambaleó sobre la calle		*	E	Jamie se tambaleó por la acera		*
F	Jamie se tambaleaba en la calle		*	F	Jamie cruzó la calle dando tumbos	Q	✓
G	Jamie se tambaleó en la calle		*	G	Jamie cruzó la calle tambaleándose	Q	✓
H	Jamie se tambaleó en la calle		*	H	Jamie cruzó la calle dando tumbos	Q	✓
I	Jamie se tambaleaba por toda la calle		*	I	Jamie se tambaleó por la calle		*
J	Jamie se tambaleaba en la calle		*	J	Jamie se tambaleó sobre la calle		*
		RC	0			RC	7

Propuesta: Jamie cruzó la calle dando tumbos/tambaleándose. El uso de la traducción literal con la transposición de elementos también es posible pues no afecta el sentido de la oración y se mantiene el estilo en cierta medida.

**Tabla 4.37 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PF**



**Gráfico 4.38 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Gracias a este gráfico se aprecia que el grupo experimental tuvo un alto índice de propuestas acertadas, en comparación con el grupo control, Esto revela el grado de efectividad estadísticamente significativo que tuvo el tratamiento en cuanto a la aplicación de los procedimientos quiásmicos. Por tal motivo, puede argumentarse que se alcanzó una aplicación apropiada de las técnicas de traducción se puede promover gracias su enseñanza. A pesar de lo anterior, se puede observar que los participantes aún presentan una fuerte tendencia a expresar la modalidad en sus traducciones, dejando de lado la direccionalidad de la acción.

### **Reactivo 10 de la Prueba Preliminar**

El 80% del grupo control traduce inapropiadamente este reactivo debido a que, a pesar de incluir la modalidad de la acción mediante un verbo en pretérito (*remó*) o copretérito (*remaba*) del indicativo, tratan de expresar la direccionalidad del movimiento por medio de las preposiciones *hasta* (A, C, G, J), *hacia* (D, I) y *a* (H), acompañadas en ocasiones por la preposición *por* (C, G, H, J) o la locución preposicional *a través de* (D, F). A diferencia de estos participantes, la

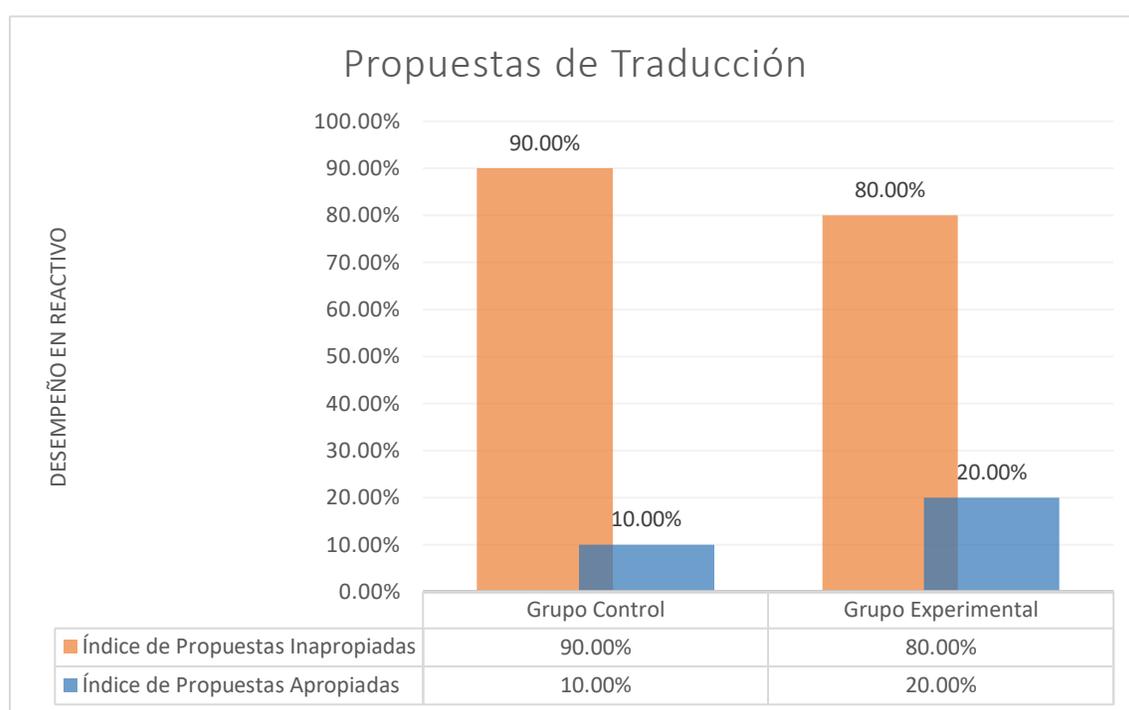
direccionalidad del movimiento está presente en la propuesta de B, mas no la modalidad. El participante E es el único que proporciona una propuesta apropiada, a través de la aplicación del quiasma, expresando la modalidad y su direccionalidad y apegándose a los usos del español.

El 80% del grupo experimental proporcionó propuestas incorrectas para este reactivo, sin embargo, esto obedece a diferentes razones. Un 40% de los participantes (A, B, E, F) se centra en el traslado de la modalidad, aunque omite la direccionalidad de la acción en sus propuestas, mientras que el otro 40% (C, G, H, J) hace exactamente lo contrario, al expresar la direccionalidad del movimiento, ignorando la modalidad. El 20% restante ofrece traducciones apropiadas mediante distintas formas. I lleva a cabo un procedimiento quiásmico, al traducir la partícula como verbo (*across-cruzó, atravesó*) y el verbo como una locución adverbial (*paddle-remando*). A pesar de ello, D aplicó la traducción literal en el traslado de la modalidad (*paddled-remó*) e hizo uso de la preposición *para* y una transposición de partícula (*across*) a verbo (*cruzar*) con el fin de expresar la direccionalidad del movimiento. A continuación, se presentan las propuestas de traducción y los índices de desempeño de los estudiantes.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 10: Edward paddled across the river to the highway...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Edward remó hasta la carretera		*	A	Edward cruzó el río chapoteando hasta llegar al pasillo		*
B	Cruzó el río hasta la autopista		*	B	Edward atravezó el río hacia la carretera		*
C	Edward remó por el río hasta llegar a la autopista		*	C	Edward remó con dirección a la autopista		*
D	Edward remó a través del río hacia la carretera		*	D	Edward remó para cruzar el río y llegar a la autopista	TL&T	✓
E	Edward atravesó el río remando hacia el camino	Q	✓	E	Edward cruzó el río hasta llegar a la carretera		*
F	Edward remaba a travez del río hasta llegar a la carretera		*	F	Edward cruzó el río hasta la autopista		*
G	Edward remó por el río hasta la carretera		*	G	Edward remó a través del río para llegar a la carretera		*

H	Edward remó por el río a la carretera		*	H	Edward remó por el río hacia la carretera		*
I	Edward remo todo el río hacia la carretera		*	I	Edward atravesó el río remando en dirección a la carretera	Q	✓
J	Edward remó por el río hasta llegar a la carretera		*	J	Edward remó a través del río hacia la autopista		*
		RC	1			RC	2
Propuesta: Edward cruzó/atravesó el río remando/en bote con rumbo a la carretera. El empleo de la traducción literal es posible si se mantiene el sentido del original. No obstante, puede parecer poco natural en el español.							

**Tabla 4.38 Propuestas de Traducción del reactivo 10 PP**



**Gráfico 4.39 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

### Reactivo 15 de la Prueba Final

El grupo control tuvo un desempeño deficiente debido a la carencia de propuestas apropiadas para este reactivo. Se observaron tres tendencias muy marcadas en tales traducciones. Primeramente, un 60% de este grupo (B, C, G, H, I y J) da giros extraños a sus propuestas, causados por interpretaciones incorrectas del original, las cuales no se apegan al sentido del original ni a los usos de la lengua de llegada.

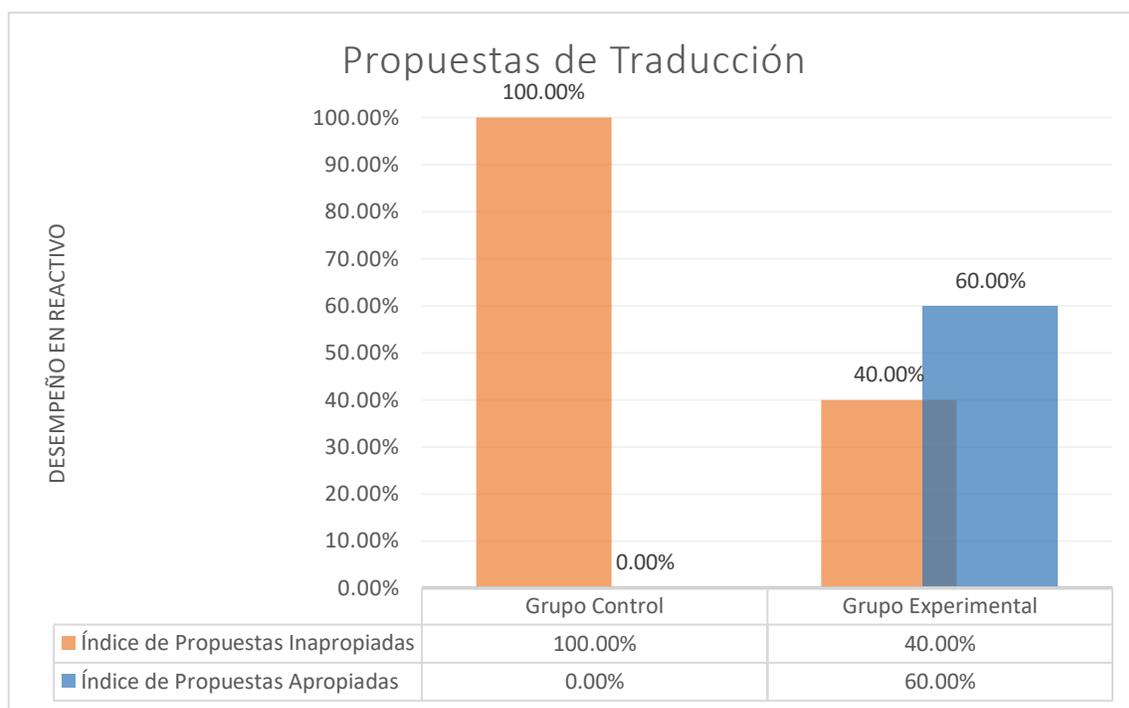
En segundo lugar, un 20% de los participantes (E y F) incluye la modalidad (*resonaban, sonaban*) en sus traducciones, pero deja de lado la direccionalidad de la acción. Finalmente, el 20% restante (A y D), a pesar de haber incluido la modalidad y la direccionalidad del movimiento de forma parcial, sus traducciones no se apegan a los usos del español en cuanto al estilo y al sentido del original.

En lo tocante al grupo experimental, también se aprecian tres patrones claramente definidos. En primer lugar, un 20% de los participantes (H y J) expresa la modalidad (*zumbaron, chirrearon*), pero omite la direccionalidad del movimiento (*salieron disparadas*) en sus propuestas, mientras que el otro 20% (B e I) hacen exactamente lo opuesto. Por último, el 60% de este grupo proporciona traducciones acertadas para este reactivo, por medio de la transposición cruzada, al efectuar el traslado de la partícula como verbo (*off-salieron/salían*) y el verbo como una locución adverbial compuesta de una frase preposicional (*con estrépito, con un zumbido*), un adverbio (*estrepitosamente*) o un gerundio (*zumbando*). Para aclarar este punto se presentan las propuestas de traducción de las participantes, acompañadas de un gráfico que ilustra el desempeño de ambos grupos con respecto a este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 15: Bullets whined off the front armoured tank...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Se escuchó el ruido de las balas saliendo de		*	A	Las balas salían disparadas zumbando del acorazado	Q	✓
B	Las balas perdidas		*	B	Las balas salieron en el frente del tanque		*
C	Las balas penetraron		*	C	Las balas salieron disparadas del tanque con estrépito	Q	✓
D	Las balas silbaron al salir		*	D	Las balas salieron disparadas estrepitosamente del tanque	Q	✓
E	Las municiones resonaban en el		*	E	Las balas salieron disparadas con estrépito del frente del tanque	Q	✓
F	Las balas sonaban en el		*	F	Las balas salieron disparadas estrepitosamente de la parte frontal del tanque armado	Q	✓

<b>G</b>	Las balas atravesaron		<b>*</b>	<b>G</b>	Las municiones salieron disparadas con un zumbido del tanque blindado	Q	✓
<b>H</b>	Las balas llegaron lejos		<b>*</b>	<b>H</b>	Las balas zumbaron en la coraza frontal del tanque		<b>*</b>
<b>I</b>	Las balas golpearon el frente del tanque blindado		<b>*</b>	<b>I</b>	Las balas disparadas hacia el frente del tanque blindado		<b>*</b>
<b>J</b>	Las balas atravesaron la parte frontal del tanque blindado		<b>*</b>	<b>J</b>	Balas chirrearon del tanque armado		<b>*</b>
		RC	0			RC	6
Propuesta: <i>Las balas salieron disparadas con estrépito/un zumbido/zumbando del tanque blindado</i>							

**Tabla 4.39 Propuestas de Traducción del reactivo 15 PF**



**Gráfico 4.40 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Como se puede observar en este gráfico, el grupo experimental tuvo un desempeño destacado en comparación con el grupo control, lo cual revela el impacto significativo que tuvo el tratamiento en la aplicación de los procedimientos quiásmicos. No obstante, se aprecia que los participantes continúan centrándose en expresar la modalidad o el movimiento en sus propuestas, mas no ambos.

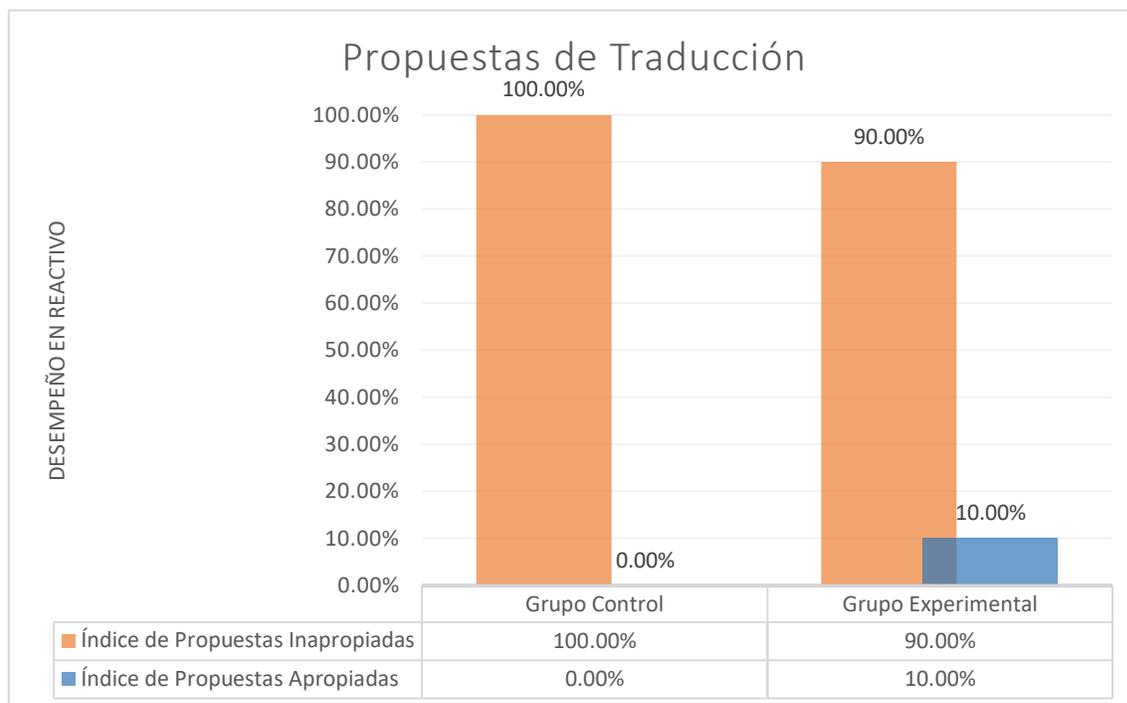
**Reactivo 16 en la Prueba Preliminar**

Con respecto al grupo control, un 70% de los participantes expresan la modalidad en sus traducciones, sin embargo, omiten el movimiento. Como se ha señalado con anterioridad, esta tendencia se ha presentado en la traslación de diversos reactivos en ambos experimentos. El participante J (10%) lleva a cabo lo contrario, pues el movimiento está presente, no así la modalidad. A aplica una generalización, omitiendo los pormenores de la acción y alterando el significado del original en la lengua de llegada. C ofrece una traducción inapropiada como resultado de una interpretación errónea del original, con pérdidas semánticas significativas.

En lo tocante al grupo experimental, sólo A proporciona una propuesta acertada para este reactivo, al efectuar la aplicación de la traducción literal para expresar el movimiento, mediante un verbo en tercera persona del indicativo (*revoloteó*), y los pormenores de la acción, a través de la preposición *a* y un verboide en infinitivo (*pasar*). Un 40% (D, E, F y G) se centra en el traslado de la modalidad por medio de un verbo (*revoloteó*, *aloteó*), pero dejan de lado el movimiento en sus propuestas. Por otra parte, el 40% restante efectúa una generalización para traducir este reactivo, lo que da como resultado una propuesta con pérdidas semánticas y estilísticas significativas. Uno de los participantes no proporcionó traducción alguna a este reactivo. Enseguida se presentan las propuestas de traducción y los índices de desempeño de ambos grupos.

Experimento: Secundario en Prueba Preliminar							
Reactivo 16: ... one of the birds... fluttered past the pushchair...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Una de las aves voló sobre la carriola		*	A	Uno de los pájaros revoloteo al pasar por la carriola	TL	✓
B	Una de las aves revoloteo pasando la silla		*	B	Una de las aves voló cerca de la carreola		*
C	Una de las aves agitó la carriola		*	C			*
D	Una de las aves aleteó sobre la carreola		*	D	Uno de los pájaros aleteó cerca de la carriola		*
E	Una de las aves aleteo sobre la carreola		*	E	Uno de los pajaros revoloteo cerca de la silla		*
F	Uno de los pajarillos aleteo dejando atrás la silla de ruedas		*	F	Una de las aves revoloteó encima de la carreola		*
G	Uno de los pájaros revoloteaba sobre la carreola		*	G	Una de las aves aleteó hacia la carriola		*
H	Uno de los pájaros revoloteaba en el cochecito		*	H	Una de las aves voló más allá de la carriola		*
I	Uno de los pajaros aleteó pasando la carreola		*	I	Una de las aves sobrevoló la silla de ruedas		*
J	Uno de los pájaros pasó cerca de la carreola		*	J	Una de las aves voló agitando sus alas más allá de la carriola		*
		RC	0			RC	1
Propuesta: Uno de los pájaros alzó el vuelo y pasó revoloteando con rapidez / batiendo sus alas con rapidez frente a la carriola.							

Tabla 4.40 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PP



**Gráfico 4.41 Índice de desempeño en reactivo de la PP**

Antes de aplicar el tratamiento, la diferencia en cuanto al desempeño de ambos grupos es apenas perceptible, lo que revela un cierto grado de equiparabilidad entre grupo control y experimental, tal y como lo señalan Wiersma y Jurs (2008) y Hernández, Fernández y Baptista (2010). Del mismo modo, la mayoría de los alumnos no hacen uso de la transposición cruzada, o lo emplean de forma limitada, en la traducción de *phrasal verbs*.

### **Reactivo 16 en la Prueba Final**

A diferencia de otros reactivos, el grupo control tiene un desempeño sobresaliente con respecto a otros de este mismo grupo a causa del índice de propuestas apropiadas. Un 60% de los participantes propone traducciones acertadas para este reactivo gracias a la aplicación del quiasma para expresar la modalidad y la direccionalidad del movimiento. Los pormenores de la acción se expresaron a través de un adverbio (*rápido, muy rápido*), una frase preposicional con función adverbial (*de manera muy rápida*) o un símil (*como un rayo, como de rayo, como ráfagas*), mientras que el movimiento se incluyó en la propuesta mediante un verbo en

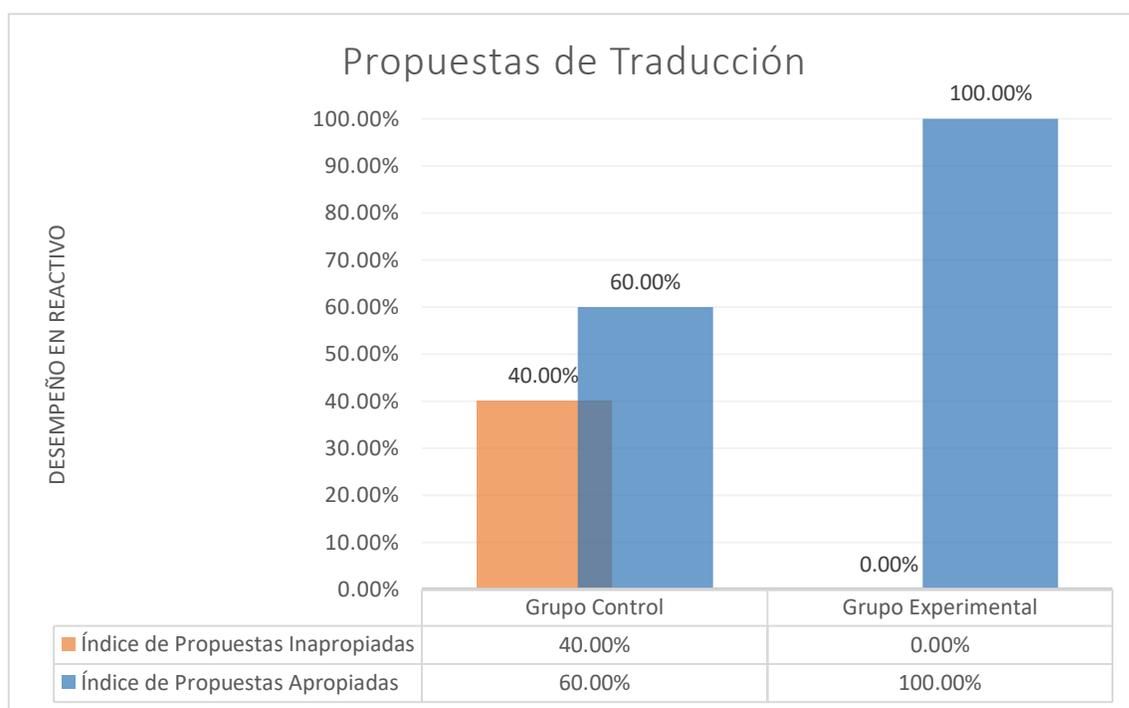
pretérito del indicativo, conjugado en la tercera personal del plural (*pasaron*). El movimiento (*pasaron*) se encuentra presente en la propuesta del participante B (10%), pero la modalidad está ausente. La traducción de F (10%) expresa la modalidad y el movimiento; a pesar de ello, la preposición *a*, junto con la frase nominal *los espectadores*, altera el sentido del original de manera significativa, pues la propuesta parece sugerir que *los espectadores* fueron arrollados por los vehículos de los conductores. Por su parte, un 20% de los participantes (D e I) efectúa giros extraños en sus propuestas, los cuales alteran el traslado a la lengua de llegada.

En cuanto al grupo experimental, el 100% de los participantes propuso una traducción adecuada para esta microunidad de traducción por medio de la aplicación de la transposición cruzada, al efectuar el traslado de la partícula como verbo acompañado de una preposición (*past-pasar frente a/de, delante de, ante a*) y el verbo como una frase preposicional con una función adverbial (*flash-a/con toda velocidad, de manera rápida*), un adverbio de modo (*rápidamente*) o un símil (*como rayo*), sin pérdidas en lo que atañe al sentido o el estilo. Para ilustrar este punto, véase la siguiente tabla con las propuestas de traducción de los participantes, así como su índice de desempeño en la traducción de este reactivo.

Experimento: Secundario en Prueba Final							
Reactivo 16: Racers flashed past spectators...							
Grupo: Control				Grupo: Experimental			
P	Propuestas	PQ	RC	P	Propuestas	PQ	RC
A	Los competidores pasaron como ráfagas frente a los espectadores	Q	✓	A	Los corredores pasaron a toda velocidad frente a los espectadores	Q	✓
B	Los corredores pasaron ante los espectadores		*	B	Los competidores pasaron de manera rápida frente a los espectadores	Q	✓
C	Los corredores pasaron rápido frente a los espectadores	Q	✓	C	Los corredores pasaron frente a los espectadores a toda velocidad	Q	✓
D	Los espectadores no alcanzaron a ver a los corredores		*	D	Los corredores pasaron a toda velocidad delante de los espectadores	Q	✓
E	Los corredores pasaron frente a los espectadores de manera muy rápida	Q	✓	E	Los corredores pasaron a toda velocidad frente a los espectadores	Q	✓

<b>F</b>	Los corredores pasaban como relámpago a los espectadores		*	<b>F</b>	Los corredores pasaron a toda velocidad frente a los espectadores	Q	✓
<b>G</b>	Los corredores pasaron muy rápido frente a los espectadores	Q	✓	<b>G</b>	Los corredores pasaron a toda velocidad en frente de los espectadores	Q	✓
<b>H</b>	Los corredores pasaron como un rayo frente a los espectadores	Q	✓	<b>H</b>	Los corredores pasaron frente a los espectadores a toda velocidad	Q	✓
<b>I</b>	Los corredores flashearón mas allá de los espectadores		*	<b>I</b>	Los corredores pasaron como rayo frente a los asistentes	Q	✓
<b>J</b>	Los corredores pasaron como rayos en frente de los espectadores	Q	✓	<b>J</b>	Los corredores pasaron rápidamente ante los espectadores	Q	✓
		RC	6			RC	10
Propuesta: Los competidores pasaron como de rayo/muy rápido/rápidamente/como rayo/a toda velocidad frente a los espectadores.							

**Tabla 4.41 Propuestas de Traducción del reactivo 16 PF**



**Gráfico 4.42 Índice de desempeño en reactivo de la PF**

Este gráfico revela el impacto estadísticamente significativo que tuvo el tratamiento en la aplicación de los procedimientos quiásmicos para la traducción de *phrasal verbs* por parte del grupo experimental. A pesar de que el grupo control tuvo un

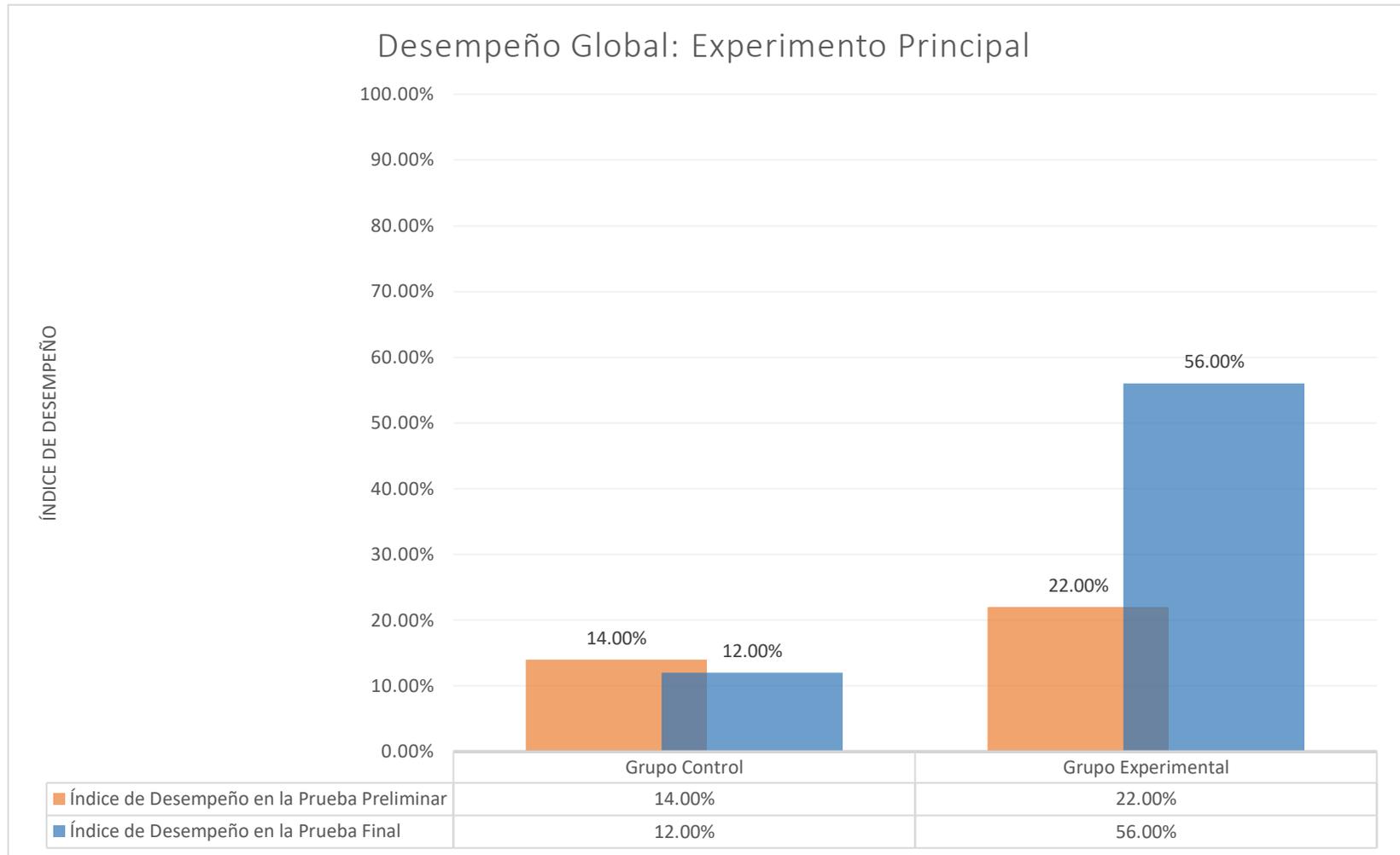
índice de propuestas apropiadas mayor que en otros reactivos, el grupo experimental tuvo un desempeño sumamente destacado pues todos los participantes proporcionaron una traducción acertada. De hecho, este es uno de los índices más altos del grupo, junto con el obtenido en el reactivo 2 de la prueba final, lo cual demuestra la efectividad del tratamiento.

#### **4.2.4 Análisis General de Desempeño: Experimento Secundario**

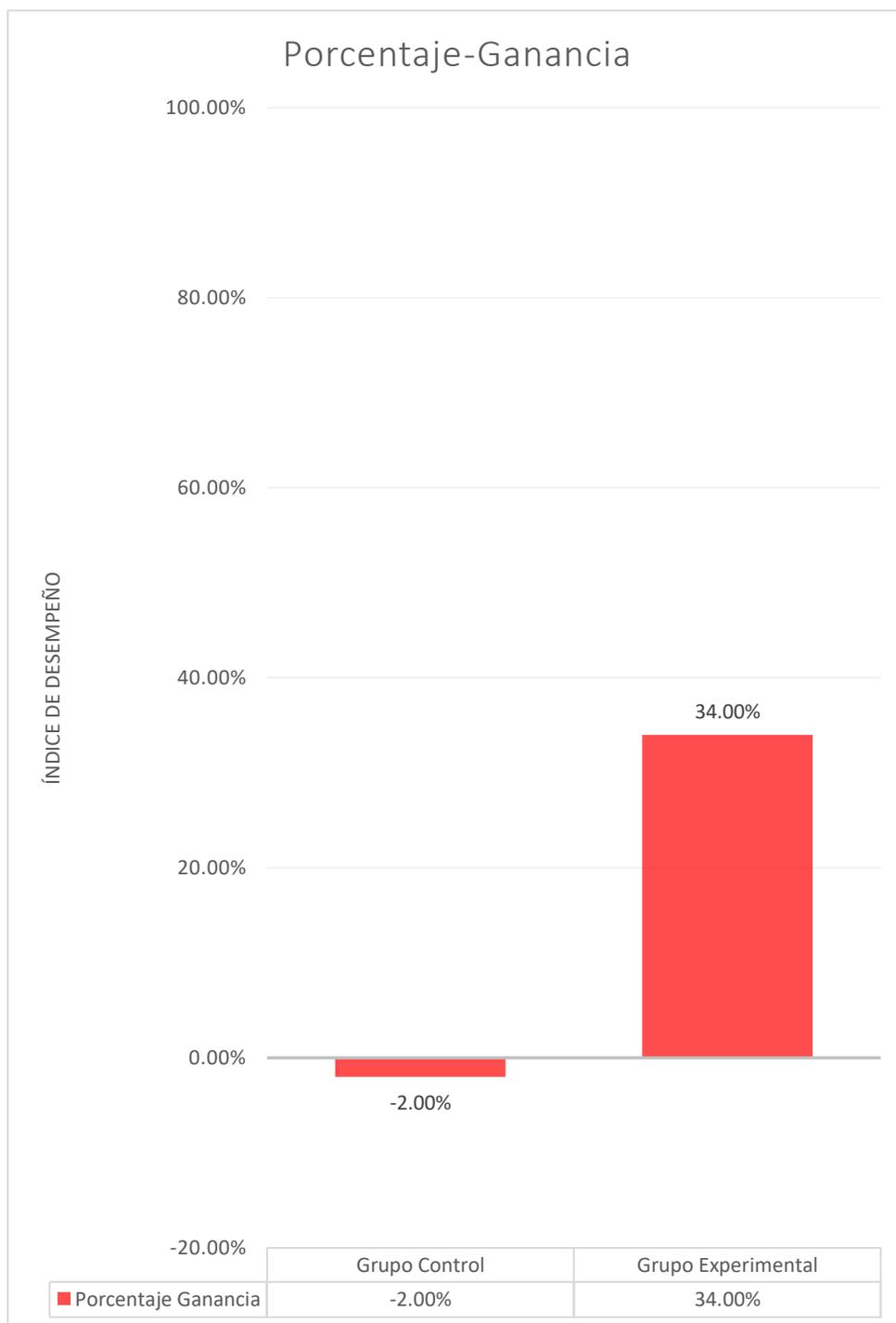
El principal objetivo de esta sección es presentar los resultados globales en cuanto al desempeño de los grupos control y experimental en este experimento. La siguiente tabla presenta el grupo, la letra con la que se hizo referencia al participante, su índice de desempeño en ambas pruebas, es decir, su número de aciertos en ambas pruebas, y el porcentaje de ganancia, el cual se consigue al sustraer el desempeño en la prueba preliminar al de la prueba final. Aunado a lo anterior, se presentarán los porcentajes generales de los índices de desempeño y el porcentaje de ganancia de ambos grupos; todo ello, con el propósito de ilustrar el desempeño global por medio de gráficas que faciliten la comprensión de los resultados.

Experimento Principal							
Grupo Control				Grupo Experimental			
Participante	Ín.De.Pr. Preliminar	Ín.De.Pr. Final	Por-Gan	Participante	Ín.De.Pr. Preliminar	Ín.De.Pr. Final	Por-Gan
A	30%	10%	-20%	A	40%	50%	10%
B	10%	10%	0%	B	30%	60%	30%
C	40%	10%	-30%	C	20%	90%	70%
D	0%	10%	10%	D	20%	90%	70%
E	20%	10%	-10%	E	30%	30%	0%
F	10%	0%	-10%	F	0%	40%	40%
G	10%	20%	10%	G	10%	80%	70%
H	0%	30%	30%	H	30%	40%	10%
I	20%	10%	-10%	I	30%	30%	0%
J	0%	10%	10%	J	10%	50%	40%
<b>Porcentajes Generales</b>	<b>14%</b>	<b>12%</b>	<b>-2%</b>	<b>Porcentajes Generales</b>	<b>22%</b>	<b>56%</b>	<b>34%</b>

Tabla 4.42 Desempeño Global de los Grupos Control y Experimental



**Gráfico 4.43 Índice de Desempeño Grupal**



**Gráfico 4.44 Porcentaje-Ganancia en Grupo Control y Experimental**

A partir de la información proporcionada a través de la tabla 4.41 y los gráficos 4.42 y 4.43, se puede apreciar que, a pesar de los esfuerzos por conservar la equiparabilidad de grupo control y experimental, ésta difiere en un 8% con respecto al desempeño global de ambos grupos en la prueba preliminar. A pesar de ello, esa diferencia es 6.29% menor a la encontrada en el experimento principal; por lo tanto, puede argumentarse que existe un mayor grado de equiparabilidad entre los grupos en este experimento. A pesar de ello, esta diferencia radica en diversos factores que van más allá de este proyecto de investigación.

Llama la atención el hecho de que el desempeño del grupo control no es mejor en la prueba final con respecto a la prueba preliminar, a diferencia del experimento principal, a causa del porcentaje-ganancia negativo de -2%. Este resultado refuta la aseveración en lo tocante a la influencia positiva del tiempo en el desempeño de los participantes, pues no fue así en este caso. Esto demuestra que no siempre los miembros de un grupo se desempeñarán de mejor manera en la prueba final después de cierto tiempo. De hecho, en la tabla 4.41 se observa que el desempeño del 50% de los miembros de este grupo es menor en la prueba final, al igual que el porcentaje ganancia de este grupo.

Por otro lado, el desempeño del grupo experimental fue destacado en comparación con el del grupo control, como lo sugiere el gráfico 4.43. El 80% de los participantes tiene un mejor desempeño en la prueba final que en la preliminar y, por ende, los porcentajes ganancia son mayores. A pesar de ello, esto no es así con E e I, cuyo desempeño es el mismo en ambas pruebas, sin afectar significativamente el porcentaje ganancia global de este grupo. Del mismo modo, es importante destacar que ninguno de los participantes tuvo un desempeño más bajo en la prueba final. Asimismo, los participantes más destacados fueron C, D y G, quienes obtuvieron un porcentaje ganancia mayor al 70%.

En cuanto a las propuestas de traducción en las pruebas finales, se observan tres patrones claramente definidos y recurrentes. Primeramente, la mayoría de los participantes que proporcionan traducciones inapropiadas se centran en el traslado

de la modalidad, pero omiten la direccionalidad del movimiento en sus propuestas. Esto suele suceder cuando el *phrasal verb* está compuesto por un verbo con rasgo de modalidad, como *stumble*, *tiptoe*, *limp* y *stagger*, y las partículas *up* y *across*, principalmente (reactivos 1,2, 9 y 10). Podría arguirse que esto obedece al desconocimiento de la aplicación de un procedimiento quiásmico. A pesar de ello, este problema se sigue presentando en las pruebas finales del grupo experimental. Por tal motivo, se puede argumentar que los participantes efectúan el traslado del verbo con la misma fuerza sémica que la modalidad goza en el inglés, cuando en el español los pormenores de la acción quedan en segundo plano (Vázquez-Ayora, 1971:281-283). Una vez hecho esto, el movimiento, que en español soporta la mayor carga semántica, se omite en las traducciones.

Por otro lado, los participantes también se enfocan en expresar el movimiento sin incluir su modalidad. Esto es muy común cuando el *phrasal verb* se compone de verbo como *kick*, *leap* y *pull*, y las partículas *out* e *into* (reactivos 4, 6 y 7 de la prueba final). Esto se explica gracias a que el español exige la presencia de una fuerte carga semántica de la acción o movimiento, concentrada en la partícula del original, mientras los pormenores de la acción, relegados a un segundo plano, llegan a quedar sobreentendidos a causa del plano intelectual en el cual opera el español (Vázquez-Ayora, 1971:281-283). Por tal motivo, la modalidad, expresada en el verbo del original, se omite y puede ocasionar pérdidas semánticas significativas.

Finalmente, los participantes optan por la aplicación de la transposición cruzada, al efectuar el traslado de la partícula como verbo y el verbo como adverbio, locución adverbial o un verbo en gerundio. De esta manera, sus propuestas se apegan los usos del español y mantienen el sentido del original, expresando la modalidad y la direccionalidad del movimiento, tal y como sugiere Vázquez-Ayora (1971:281). A causa de esto, la mayoría de las propuestas acertadas involucran la aplicación de este procedimiento quiásmico. Los reactivos traducidos de esta manera son aquellos en los cuales el *phrasal verb* se conforma por un verbo con rasgo de

modalidad, como *tiptoe*, *kick*, *stagger* y *flash*, acompañado de las partículas *up*, *out*, *across* o *past* (reactivos, 2, 4, 10 y 16 de la prueba final).

Aunado a lo anterior, los participantes presentan grandes dificultades para la aplicación simultánea de la transposición cruzada y la modulación, como se aprecia en los reactivos 5 y 7 de la prueba final, principalmente. Esto se atribuye al rigor y una falta de flexibilidad en el traslado de la modalidad y el movimiento en sus propuestas de traducción en ambos experimentos. Generalmente, hacen uso de una u otra técnica, causando giros extraños en sus traslados.

En general, el grupo experimental tuvo un desempeño óptimo al comparar sus resultados globales en la prueba final con sus resultados en la prueba preliminar y con los del grupo control en la prueba final, como lo ilustra el gráfico 4.42. Todo ello da indicios de la efectividad del tratamiento en el desempeño del grupo experimental, al promover un mayor apego a los usos del español por medio de la aplicación de la transposición cruzada y otras técnicas de traducción, como la modulación o la transposición. Estos resultados prueban la hipótesis formulada en el capítulo metodológico de este trabajo de investigación.

## CONCLUSIONES

Las siguientes líneas presentan, a manera de conclusión, las generalidades de cada capítulo, así como algunas aportaciones e implicaciones, sugerencias y otros ámbitos de estudio o líneas de investigación que se dejan entrever en este proyecto de investigación; todo ello, con la finalidad de ofrecer un panorama general que facilite la comprensión de lo anteriormente expuesto.

Esta tesis responde a inquietudes sobre traducciones imprecisas de *phrasal verbs* en el doblaje y subtítulaje de películas y series. Como resultado de tales deficiencias, el objetivo principal de este proyecto de investigación fue promover traducciones con mayor apego a los usos del español de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional. Para ello se diseñó e implementó un curso-taller acerca de la aplicación de la transposición cruzada o quiasma. Esto se hizo con la finalidad de orientar al estudiante de traducción del inglés en su proceso de aprendizaje y en su práctica traductora.

En virtud de lo antes dicho, la hipótesis más firme, de corte causal y naturaleza bivariada, fue que la impartición del curso-taller sobre la aplicación de procedimientos quiásmicos fomentaría traducciones de estos *phrasal verbs* con un mayor apego a los usos del español, en lo que atañe al sentido y al estilo, por parte de un grupo experimental. Bajo estos supuestos, se comenzó a llevar a cabo la presente investigación, dividida en cuatro capítulos que se explicarán a continuación.

En el capítulo uno, se describió a detalle el *phrasal verb* desde la perspectiva *sintáctica, semántica y pragmática*. A raíz de esto, el *phrasal verb* se define como un elemento verbal formado por un verbo y una partícula, de carácter adverbial o preposicional, que opera sintácticamente y semánticamente como una unidad verbal específica, con patrones sintácticos determinados y con una carga semántica

concreta. Estos dos últimos factores se ven influenciados por los elementos contiguos de índole pragmática.

Por su parte, el capítulo dos se centró en nociones de carácter traductológico, las cuales aportan un sustento teórico fundamental en el ejercicio de la traducción. Tal es el caso del concepto de *traducción*, sus técnicas (*transposición, modulación, omisión, quiasma, etc*) y sus clasificaciones basadas en la comparación entre lenguas (categorías propuestas por renombrados traductólogos como Vinay y Darbelnet, Nida y Taber, Vázquez-Ayora, Delisle, Newmark y Molina y Hurtado), así como la *competencia traductora* y sus modelos de interpretación.

El capítulo tres hace hincapié en la contextualización de la investigación (variables, objetivos, hipótesis, tipo, diseño), la del esenario (participantes estudiando la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UAEMex), la justificación del encuadre metodológico, el diseño, el pilotaje y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, así como el diseño, la elaboración y la impartición del curso-taller sobre la aplicación de la transposición cruzada en el trasado de *phrasal verbs*.

Cabe destacar que esta investigación es de corte cuantitativo; esto implica que hace uso de la medición numérica y de los análisis estadísticos de los datos con el fin de observar patrones conductuales y probar hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Del mismo modo, el alcance de esta investigación es correlacional debido a la asociación de variables independientes y dependientes (Mackey y Gass, 2010). Este estudio hizo uso del diseño experimental, el cual consiste en la manipulación intencionada de variables independientes con el propósito de identificar las consecuencias de tal manipulación sobre las variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Mackey y Gass, 2010). Los diseños experimentales usualmente están compuestos por una prueba preliminar, un tratamiento y una prueba final. Con el objetivo de apreciar los efectos del tratamiento, se comparan los resultados obtenidos en un grupo experimental con los de uno control, el cual prescindió del tratamiento, pero resolvió ambas pruebas.

Cabe destacar que este experimento se aplicó en dos ocasiones a causa de la mortalidad experimental en el primer experimento. Todo ello, con el objetivo de contrarrestar la carencia de participantes durante el experimento principal y destacar el impacto de la docencia de la traducción en el desempeño del estudiante de traducción.

En cuanto al último capítulo, se llevó a cabo el análisis cualitativo de los resultados obtenidos por los participantes del grupo control y experimental en las pruebas preliminar y final. Para ello, se concentraron sus traducciones en tablas, se determinó si eran apropiadas o no en cuanto al estilo y al sentido, se identificaron las técnicas de traducción empleadas en las propuestas acertadas y se cuantificaron las respuestas correctas. Del mismo modo, se presentaron gráficos que ilustran el desempeño de ambos grupos de forma global. A pesar de ello, con el propósito de reconocer las principales dificultades y fortalezas encontradas en las propuestas de los participantes, se optó por llevar a cabo un análisis de cada reactivo, en el cual se describe a detalle las tendencias más marcadas en cuanto a los traslados de *phrasal verbs* en ambos grupos.

En las dos aplicaciones de este experimento, los resultados revelaron que el grupo experimental presenta un mejor desempeño en la prueba preliminar tras la impartición del tratamiento, en comparación con el grupo control. Esto se aprecia claramente en el desempeño del grupo experimental antes y después del tratamiento. En cuanto al grupo experimental del experimento principal, se observa un índice de desempeño en la prueba preliminar de un 20%, el cual se incrementa a un 51.42% en la prueba final, después del tratamiento. Por lo tanto, se aprecia un porcentaje-ganancia equivalente a un 31.42%. En lo tocante al grupo experimental del experimento secundario, su índice de desempeño en la prueba preliminar es de un 22%, mientras que en la prueba final logra alcanzar un 56% tras el tratamiento. Por consiguiente, su porcentaje-ganancia equivale a un 34%. Los porcentajes-ganancia en ambos experimentos revelan comportamientos similares en cuanto a

la efectividad del curso-taller en la aplicación de procedimientos quiásmicos en la traducción de *phrasal verbs*.

Estos resultados prueban la hipótesis de investigación pues la impartición del curso-taller sobre la aplicación de la transposición cruzada parece haber fomentado traducciones más apegadas al español, en cuanto al sentido y al estilo, de *phrasal verbs* por parte de los grupos experimentales de ambos experimentos. A pesar de lo antedicho, es imposible descartar el efecto de variables externas en el desempeño de los participantes, tales como la instrucción recibida en sus clases de traducción, los programas de esas asignaturas, los planes de estudio, la motivación, la competencia lingüística en español y en inglés, entre otras. En consecuencia, debe recordarse que la hipótesis de esta investigación no está sujeta a generalizaciones hasta que más estudios al respecto ayuden a confirmarlas.

Es de suma importancia destacar otros patrones observados en las propuestas de los participantes. Se pudo observar que en la mayoría de las propuestas inapropiadas, los alumnos se concentran en mantener la modalidad de la acción, mientras que omiten la direccionalidad del movimiento. Esto es notable en *phrasal verbs* compuestos por verbos de modalidad como *stumble*, *tiptoe*, *limp* y *stagger* y las partículas *up* y *across*.

Esto posiblemente obedezca a diferencias semánticas en las dos lenguas. En el español, como señala Vázquez-Ayora (1977:282), la acción se considera como un hecho principal y, por lo tanto, se manifiesta por medio de un verbo, elemento primordial, mientras que los pormenores de la acción se expresan mediante locuciones adverbiales. No obstante, la acción tiene un papel secundario en el inglés y, por consiguiente, confía su manifestación a la partícula, mientras que la modalidad de la acción es un aspecto de suma importancia y, por lo tanto, se expresa a través del verbo. Esto es un fenómeno que los participantes pasaron por alto, atribuyendo erróneamente una función principal a la modalidad, cuando ésta es un aspecto secundario en el español, expresado mediante locuciones adverbiales.

Otra tendencia observada fue cómo, en algunas traducciones inapropiadas, los participantes preservaban la fuerza sémica de la acción, dejando de lado la modalidad. Esto se presentó en *phrasal verbs* conformados por verbos como *kick*, *leap* y *pull*, y las partículas *out* e *into*. Se infiere que los participantes están consientes de que la acción, expresada por la partícular en el original, es un aspecto primordial en el español y que se debe expresar a través de un verbo; no obstante, la modalidad se encuentra ausente en sus propuestas.

Se podría argumentar, como lo sugiere Vázquez-Ayora (1977:283), que el español opera en un plano intelectual y, de tal suerte, la modalidad queda sobreentendida o se obvia. Esto sucede en la traducción de *a little bird flew into the bedroom* (*un pajarillo entró a la recamara*), en la cual la modalidad se omite pues, gracias al plano intelectual en el que opera el español, se entiende que el animal usó sus alas para efectuar el movimiento. Sin embargo, en los reactivos de ambas pruebas esto no es posible pues la modalidad expresa una carga semántica concreta que, de no manifestarse en la lengua de llegada, altera el sentido de la traducción.

Una explicación plausible a las omisiones de modalidad o de la acción radica en los matices de significado de verbos como *stumble*, *tiptoe*, *limp* y *stagger*, por un lado, y de *kick*, *leap* y *pull*, por el otro. Mientras que los verbos de la primera categoría expresan una forma de andar, de ir de un lugar a otro dando pasos, los verbos del segundo grupo manifiestan un movimiento efectuado sin el movimiento sucesivo de ambos pies al desplazarse, sin dar paso alguno. Por tal motivo, se especula que los participantes son más propensos a confiar la manifestación de la modalidad a un verbo, sólo cuando ésta sea una forma de andar. Por otra parte, la modalidad estará ausente en sus propuestas cuando ésta exprese un movimiento de otra índole. Para formular una generalización sobre este fenómeno, es necesario llevar a cabo estudios más profundos sobre el traslado de la modalidad.

Otro patrón observado fue la dificultad para aplicar más de una técnica de traducción simultáneamente. Con el propósito de alcanzar una mayor naturalidad y apego en la lengua de llegada, algunas microunidades de traducción exigen la aplicación

simultanea del quiasma y la modulación, como se explicó en el curso-taller. A pesar de ello, la mayoría de los participantes hizo caso omiso de tal recomendación, efectuando giros extraños en sus propuestas que, en ocasiones, alteran significativamente el sentido del original; tal es el caso de oraciones como *Amy sobbed her heart out, he was pulled into the court, Edward paddle across the river, sneaking across the kitchen*, entre otros.

La última tendencia se asocia a interpretaciones equívocas del original, las cuales dieron cabida a traducciones sumamente alejadas del significado del original. Esto se pudo apreciar con mayor claridad en las propuestas de traducción a los reactivos de las pruebas preliminares de ambos grupos. Es notable el hecho de que las habilidades lectoras en la lengua original son indispensables para efectuar una traducción apropiada. Del mismo modo, no deja de llamar la atención el hecho de que traducciones como esas fueron escasas en las pruebas finales de los grupos experimentales.

Este proyecto de investigación es un primer intento por entender los efectos de un curso-taller en el desempeño de los participantes en cuanto a la aplicación de una técnica de traducción para efectuar el trasaldo de un aspecto en particular, al tiempo que ofrece una explicación detallada sobre los fenómenos estudiados. No deja de llamar la atención la falta de estudios en el mismo tenor. Otra aportación importante de esta investigación es la metodología mediante la cual se aborda la problemática en cuestión, puesto que el diseño experimental es un procedimiento empleado con poca frecuencia, pero cuyas bondades permiten explorar, apreciar y entender patrones y porcentajes de desempeño con mayor facilidad. No obstante, los resultados de esta investigación podrían enriquecerse por medio de un análisis cualitativo de las propuestas recopiladas, el cual ahonde la comprensión acerca del desempeño de los participantes y, a su vez, permita beneficiar a los estudiantes en cuanto a su práctica traductora.

A manera de corolario, es muy importante recalcar el valor de asignaturas como *Lectura y Redacción, Morfosintaxis, Semántica, Introducción a la Traducción y Taller*

*de Traducción* en el curriculum de la licenciatura en lenguas, a causa de su impacto en la formación del traductor novel. Del mismo modo, se sugiere dedicar horas clase a la resolución de problemas en la traducción por medio de la aplicación de las técnicas específicas. Aunado a esto, se recomienda el diseño y la implementación de un pequeño módulo o unidad que se incorpore a los programas de *temas selectos de traducción*, con el propósito de orientar aún más la practica traductora y el proceso de aprendizaje del estudiante de traducción.

A lo largo de este proyecto de investigación, diversas líneas de investigación emergen para su estudio como parte de proyectos relacionados que complementen las aportaciones teóricas y prácticas de esta tesis. La primera sería un proyecto acerca de la aplicación de técnicas de traducción desde un enfoque cualitativo, que explique las razones por las cuales se favorece la aplicación de ciertos procedimientos, pero se omite el empleo de otros. El segundo ámbito de estudio es la réplica de esta investigación en diversos grupos de estudiantes de traducción con la finalidad de formular generalizaciones en cuanto a los efectos del tratamiento en la aplicación de procedimientos quiásmicos. Por último, hacen falta más estudios cuyo objetivo sea generalizar la explicación sugerida en torno a la presencia o ausencia de la modalidad en función de la naturaleza del movimiento expresado (forma de caminar o movimiento de otra índole). Sin duda alguna, futuras investigaciones enriquecerán el estado de la cuestión en torno a la docencia de la traducción.

## REFERENCIAS

- ALDAHESH, A. Y. (2008). *Translating Idiomatic English Phrasal verbs Into Arabic*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://researchdirect.uws.edu.au/islandora/object/uws%3A3667/datastream/PDF/view>
- ALEXANDER, L. G. (1998). *Longman English Grammar*. New York: Longman.
- AMIRA, M. (2014). *Problems Of Translating Phrasal verbs From English Into Arabic: The Case Of First Year Master Students Of English*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://bu.univ-ouargla.dz/master/pdf/Melizi-Amira.pdf?idmemoire=4331>
- ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. y PALMER, A.S. (2002). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BAHUMAID, S. (2010). Investigating Cultural Competence in English-Arabic Translator Training Programs. *Meta: Translators' Journal*. 55 (3) 569-588 [en línea] Consultado el 20 de Noviembre de 2016 en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2010/v55/n3/045078ar.pdf>
- BAKER, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. New York: Routledge.
- BELL, R.T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S. y E. FINEGAN (2007). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Pearson Education Limited.
- BOLINGER, D. (1971). *The Phrasal Verb in English*. Cambridge: Harvard University Press.
- BURNARD, L. (2015). *What is the BNC?* University of Oxford. Consultado el 18 de Abril de 2016 en: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml?ID=intro>

- CABALLERO, M. (2009). *La Generación de Anglicismos de Frecuencia en la Traducción de How al Español*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En Richards, C. y Schmidt, R. W. (eds). *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47.
- CARTER, R. (2011) *English Grammar Today: An A-Z of Spoken and Written Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, R. y M. McCARTHY (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide; Spoken and Written English Grammar and Usage*. New York: Cambridge University Press.
- CATFORD. J.C. (1970). *Una teoría lingüística de la traducción: ensayo de lingüística aplicada*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- CELCE-MURCIA, M. y D. LARSEN-FREEMAN (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. New York: Harla ELT Division.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.J. y GOODWIN, J.M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages*. New York: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6, 5-35. Consultado el 22 de noviembre de 2016 en: <https://www.scribd.com/document/188321068/1995-Celce-Murcia-Dornyei-Thurrell>
- CHEN, P. (1986). Discourse and Particle Movement in English. *Studies in Language*. 10 (1), 79-95.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachussets: Institute of Technology Press.
- \_\_\_\_\_. (2002a). *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2002b). *Syntactic Structures*. New York: Mouton de Gruyter.
- CONSEJO DE EUROPA. (2004). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge

- University Press. Consultado el 20 de Noviembre de 2016 en: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- CRESWELL, D. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- DARWIN, C. y L. GRAY, (1999). Going After the *Phrasal verb*: An Alternative Approach to Classification. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 65-83.
- DELISLE, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation a la traduction professionnelle de l'anglais vers le francais*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DEMPSEY, K., MCCARTHY, P., y D. McNAMARA (2007). *Using Phrasal verbs as an Index to Distinguish Text Genres*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://aaaiipress.org/Papers/FLAIRS/2007/Flairs07-044.pdf>
- DEWEY, J. (2009). *Interest and Effort in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DUFF, P. (2010). Research Approaches in Applied Linguistics. En R. Kaplan (Ed.) *Handbook of Applied Linguistics*. (2da ed., pp45-59). Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2009). Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19, 221-246.
- EMONDS, J. (1972). Evidence that Indirect Object Movement is a Structure-Preserving Rule. *Foundations of Language*. 8, 546-561.
- ERTESCHIK-SHIR, N. (1979). *Discourse constraints on Dative Movement en Syntax and Semantics*. New York: Academic Press.
- FERRARI, L. Y E. MARENGO (2014). *Las Nominalizaciones*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3654/4091%20-%20las%20nominalizaciones%20-%20ferrari.pdf?sequence=1>
- FILIP, H. (2011). Aspectual Class and Aktionsart. *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. 1186-1217. Berlín: Mouton de Gruyter.

- FILLMORE, C.J., KAY, P. y O'CONNOR, M.K. (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The case of let alone. *Language and Cognitive Processes*. 64, 501-538.
- FRASER, J. (1976). *The Verb-Particle Combination in English*. New York: Academic Press.
- FREGE, G. (1976). Compound Thoughts. *Logical Investigations. Gottlob Frege*. 55-78. Oxford: Blackwell.
- FULCHER, G. Y DAVIDSON, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. United Kingdom: Routledge.
- GARCÍA-YEBRA, V. (1997). *Teoría y Práctica de la Traducción*. Gredos: Madrid.
- GARDNER, D. y M. DAVIES (2007). Pointing Out Frequent *Phrasal verbs*: A Corpus-Based Analysis. *TESOL Quarterly*, 41 (2), 339-359.
- GENESE, F. Y UPSHUR, J. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- GIVÓN, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam: John Benjamins.
- GÓMEZ, N. y GÓMEZ, J.I. (2011). Aproximación a una Didáctica de la Traducción de Textos Científicos y Técnicos Ingles-Español. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 16, 135-163.
- HANSEN, G. (1997). Success in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology*. 5, 201-210.
- HATIM, B. y MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- HERNANDEZ, S., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill: México.
- HEWSON, L. y MARTIN, J. (1991). *Redefining translation, the variational approach*. Londres: Routledge.
- HOUSE, J. (2009). *Translation*. New York: Oxford University Press.
- HURTADO, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. *La enseñanza de la traducción*. 31-56. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Enseñar a Traducir: Metodología en la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa.

- \_\_\_\_\_. (2011). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. *Sociolinguistics: Selected Readings*. 269-293. Harmondsworth: Penguin
- JÄÄKELÄINEN, R. y TIRKKONEN-CONDIT, S. (1991). *Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study*. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. 89-99. Tubinga: Gunter Narr.
- JACKENDOFF, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- JACKOBSON, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. Consultado el 12 de Octubre de 2015 en: [http://complit.utoronto.ca/wp-content/uploads/COL1000H\\_Roman\\_Jakobson\\_LinguisticAspects.pdf](http://complit.utoronto.ca/wp-content/uploads/COL1000H_Roman_Jakobson_LinguisticAspects.pdf)
- KEARNS, K. (2011). *Semantics*. New York: Palgrave Macmillan.
- KENNY, A. (1963). *Action, Emotion and Will*. Londres: Routledge.
- KIRALY, D.C. (1995). *Pathways to Translation, Pedagogy and Process*. Ohio: The Kent State University Press.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAMBRECHT, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGACKER, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Pearson Education Limited.
- LEECH, G. y SVARTVIK, J. (1994). *A Communicative Grammar of English*. Londres: Longman.
- LINDNER, S (1981). *A Lexico-Semantic Analysis of Verb-Particle Constructions with Up and Out*. Tesis (Doctorado). San Diego: University of California.
- LOBATO, J. Y C. RUÍZ (2013). *Las Técnicas de Traducción en los Textos Económicos de Divulgación (Francés-Español)*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://cedille.webs.ull.es/9/18lobato-ruiz.pdf>

- LÓPEZ, R. (2011). *Análisis de la Transposición y su Aplicación en la Traducción del Inglés al Español del Libro "The Miracle of Water" (El Milagro del Agua)*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/3890/T-PUCE-3759.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MACKEY, A. Y GASS, S. (2010). *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- MAHMOOD UL HASSAN, S. y M. FARHAN TABASSUM (2014). *Strategies Of Translating Idioms*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Strategies-Of-Translating-Idioms.pdf>
- MCCARTHY, M. & F. O'DELL (2008). *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEYER, G. (1975). *The Two-Word Verb: A Dictionary of Verb-Preposition Phrases in American English*. Paris: Mouton de Gruyter
- MOLINA, L. y HURTADO, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Funcionalistic Approach. *Meta: Journal des Traducteurs*. 47(4), 498-512.
- MOORE H., P. M. D. (2009). *La relación entre los niveles de dominio de la lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, México.
- NAOUI KHIR, A. (2012). *A semantinc and pragmatic approach to verb particle constructions used in cartoons and puns*. Consultado el 12 de Octubre de 2015 en: <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>
- NEUBERT, A. (2000). Competence in Language, in Languages and in Translation. *Developing Translation Competence*. 3-18. Amsterdam: John Benjamins.
- NEWMAN, A. (1980). *Mapping Translation Equivalence*. Bélgica: Acco.
- NEWMARK, P. (2010). *Manual de Traducción*. Madrid: Cátedra.
- NIDA, E. y C. TABER (1986). *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'DOWD, E. (1998). *Prepositions and Particles in English: A Discourse-Functional Account*. New York: Oxford University Press.

- OALLA, C. Y HURTADO, A. (2014). *Estudio Empírico de la Traducción de los Culturemas según el Grado de Adquisición de la Competencia Traductora. Un Estudio Exploratorio*. Sendebar. 24, 9-38 [en línea] Consultado el 30 de Octubre de 2016 en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/655/2607>
- OROZCO, M. y HURTADO, A. A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta: Journal des Traducteurs*, XLVII (3), 375-402.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2004). *Miseria y Esplendor de la Traducción en Obras Completas*. (5.). España: Santillana.
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. *Investigating Translation*. 99-106. Amsterdam: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. (2003). Building a Translation Competence Model. *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. 43-66. Amsterdam: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision-making. *Across Language and Cultures*. 10,2:207-230.
- \_\_\_\_\_. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. 317- 343. Amsterdam: John Benjamins.
- PARROTT, M. (2010). *Grammar for English Language Teachers*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- PELARDAS, T. (2014). *Análisis Contrastivo Inglés-Español de las Expresiones de Slang Presentes en la Serie Awkward*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6175/1/TFG-O%20218.pdf>
- PELLI, M. (1976). *Verb-Particle Constructions in English: A Study Based on American Plays from the end of the 18<sup>th</sup> Century to the Present*. Suiza: Francke Verlag Berne.
- PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. y SVARTVIK, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.

- RALP, R. (1964). *Wordsets in the English Language*. Tesis (Maestría). Long Island University, en: WILD, C. (2010). *Attitudes Towards English Usage in the Late Modern Period: The Case of Phrasal verbs*. Tesis (Doctorado). University of Glasgow.
- RAVEM, R. (1968). *Language Acquisition in a Second Language Environment*. *International Review of Applied Linguistics*. 6, 175-186.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española Manual*. España: Espasa.
- ROSCH, E.R. (1975). *Cognitive Representations of Semantic Categories*. *Journal of Experimental Psychology: General*. 104, 192-232.
- RUDZKA-OSTYN, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- RYLE, G. (2009). *The Concept of Mind*. New York: Routledge.
- S/A. (2013). *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference for English Language Teachers*. S/L: Cambridge University Press. Consultado el 20 de Noviembre de 2016 en: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>
- S/A. (2013). *Teacher's Guide to the Common European Framework*. S/L: Longman. Consultado el 20 de Noviembre de 2016 en: <http://www.euddansk.dk/wp-content/uploads/2013/04/cefguide.pdf>
- SADO, R. (2007). *SVO Word Order Errors in English-Arabic Translation*. *Meta: Translators' Journal*. 52 (2) 299-308 [en línea] Consultado el 18 de Diciembre de 2015 en: <https://www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n2/016072ar.pdf>
- SAEED, John. (2009). *Semantics*. Blackwell Publishing: Manden Mass.
- SAUSSURE, F. (2010). *Curso de Lingüística General*. (2ª Ed.). México: Fontamara.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- SCHLEIERMACHER, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos.
- SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*. 10, 209-231.
- SIDE, R. (1990). *Phrasal Verbs: Sorting them out*. *English Language Teaching Journal*. 44, 144-152.

- SOH XUE YING, S. (2014). *Crosslingual Corpus-Based Analysis Of English And Japanese Verbs*. Consultado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://compling.hss.ntu.edu.sg/pdf/2014-fyp-soh-sandra.pdf>
- STEINER, G. (2001). *Después de Babel: Aspectos del Lenguaje y la Traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE LENGUAS. (2016). *Índice de Alumnos Cursando Temas Selectos de Traducción*. Estado de México.
- TALMY, L. (2007). Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. *Language Typology and Syntactic Description*. 3, 130-176. Cambridge: Cambridge University Press.
- TORRES-HOSTENCH, O. (2012). Occupational Translation Training in Translation. *Meta: Translators' Journal*. 57(3) 787-811 [en línea] Consultado el 25 de Octubre de 2015 en: <https://www.erudit.org/revue/meta/2012/v57/n3/1017091ar.pdf>
- UAEM. (2009). *Currículum de la Licenciatura en Lenguas*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. (2015). *Agenda Estadística 2015*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el 16 de Abril en: [http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2015/AE\\_2015.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2015/AE_2015.pdf)
- VAN VALIN R. D. Jr. & LaPOLLA R.J. (1997) *Syntax: structure, meaning and function*. Cambridge University Press: New York.
- VAN VALIN R. D. Jr. (1993). A Synopsis of Role and Reference Grammar. *Advances in Role and Reference Grammar*. 1-165. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- VÁZQUEZ-AYORA, G. (1977). *Introducción a la Traductología: Curso Básico de Traducción*. Washington: Georgetown University Press.
- VENDLER, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- VESTERGAARD, T. (1977). *Prepositional Phrases and Prepositional Verbs: A Study in Grammatical Function*. Paris: Mouton de Gruyter.
- VINAY, J.P. y J. DARBELNET (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Philadelphia: Benjamins Translation Library.
- WALKER, W. (1970). *A Treatise of English Particles*. England: Scholar Press.

- WERNING, M. (2012). Non-symbolic Compositional Representation and its Neuronal Foundation: Towards an Emulative Semantics. *The Oxford Handbook of Compositionality*. 633-724. New York: Oxford University Press.
- WIERSMA, W. y JURIS, S.G. (2008). *Research Methods in Education: An Introduction*. California: F.E. Peacock.
- WILD, C. (2010). *Attitudes Towards English Usage in the Late Modern Period: The Case of Phrasal verbs*. Tesis (Doctorado). University of Glasgow.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

## **ANEXOS**



Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Lenguas  
Maestría en Lingüística Aplicada  
Instrumento Preliminar de Recolección de Datos



Nombre: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

Horario: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Traduce únicamente las oraciones o frases en negritas de cada uno de los siguientes párrafos en las líneas proporcionadas.

1. Hermione jumped to her feet. She hadn't looked so excited since they'd gotten back the marks for their very first piece of homework. "Stay there!" she said, and **she sprinted up the stairs to the girls' dormitories**. Harry and Ron barely had time to exchange mystified looks before she was dashing back, an enormous old book in her arms.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. I could put all that fear behind me now and get going again. After I'd checked to make sure that the back of the van was locked, **I jumped up into the driver's seat** and rammed the key into the ignition. "OK baby, let's roll, " I said, and with a roar and a lurch, I was on my way.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. He had twisted in that grip, tried to bring the gun round to bear on that monstrous maw. But his arm was twisted, and now he could feel the thing's putrid breath in his face. Down below on the staircase, the thing that had been **Farley Peters was trying to crawl up the steps** towards him. It was making a mewling sound.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. There's always contact in everyday life. I think people point me out and say, "There's that woman, " and I feel their hostility towards me. After one TV show, **a woman came up to me and cried her eyes out**, not for my daughter, but because her dog was being ignored. Her husband had to come and take her away from me, which was really quite fortunate.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. When it becomes clear that the position is untenable Barker orders a helicopter evacuation of the surviving Americans, but he refuses to abandon his South Vietnamese allies. **The attempt to slip out unnoticed at night fails**, and all but one, including Barker, are killed by the Viet Cong.
- 
- 
6. There were a few of them who put it straight at me and I was forced into getting into rows. I remember one fellow spat in my face. **I'd be in the shower and they'd push me out**, actually push me out saying, "you black so-and-so ". This shocked me 'cause I'd left Antigua with no idea what colour prejudice was, no idea.
- 
- 
7. A knife was produced and Mr Barnes was stabbed in the neck on the office steps, in full view of the office staff and a relative. **He managed to stagger into the building**, but died despite the efforts of staff and ambulancemen to save him. His killer ran off towards Banbury railway station where police say they found a weapon hidden in the men's toilet.
- 
- 
8. One day, the missionary was awakened by the sound of scratching at the door, and the noise of whining. He opened it and there was a village dog with a broken limb. The doctor treated his first patient. Washed and bandaged, **the dog limped into the village**. "Who did that?" It could only be the doctor — and the breakthrough came.
- 
- 
9. She walked across the hall and into the kitchen. The sugar she had spilt everywhere the night before was sticking to her bare feet. She was hungry again. She was always hungry. **Sneaking across the kitchen**, she made herself some bread and margarine. She was kneeling on a kitchen chair, her long hair trailing in the margarine, when she heard the steps.
- 
- 
10. Tuesday 27th we camped at East Twinbrook, about five miles from where the waterway ends and where the Chewonki van would be waiting to take us back to camp. **Edward paddled across the river to the highway**, hitched a ride into town and bought back beer. Since it was our last night we all celebrated and partied. What a marvellous group!
- 
- 
11. It takes five thousand nuts to make a ton of copra, which sells at twenty-four pounds a ton; and that in turn will only produce about a third of a ton of hair shampoo. Looking at these fellers work, it makes you think! **We returned to the car and drove on until we**

**came to a small wooden bridge** spanning a rivulet of water coming from a waterfall not far up the hillside behind.

---

---

12. After a while, though, dismissing her memories, Ruth began to like it; the sun was behind the mist, turning it into a glimmery silver haze; and at least it was a different sort of weather. **She walked on until she reached Starr Hills.** The sea wall ended, steps going down from the promenade and burying themselves in sand.

---

---

13. Rows of benches with damp kneeling pads stood before the display. While I admired the figures, Peter kneeled and prayed with his eyes shut. Finally **he drove back to the main road.** “When Our Lady appeared, the Church at once offered to buy the field, “Peter told me.

---

---

14. Wycliffe was watching two men in a rowing boat. One rowed while the other held a rope over the stern. **They** would row about fifty yards in one direction, then **turn round and paddle back**, seemingly over the same ground. What were they doing? Were they trawling for something? A lost moorings, perhaps?

---

---

15. “Give me a little time before breaking the news to your boss. That way I might be able to ensure you’ll have a job at the end of it all. “She got out, and, after he had waited to see her enter the house, **the car roared off into the night.**

---

---

16. All at once **one of the birds** — it seemed enormous to the child, but may well have been as small as a sparrow — flew into the air and **fluttered past the pushchair**, its wings actually brushing the little girl 's face. She in turn tried to get away from the bird, but was so firmly strapped into the chair that she was unable to move.

---

---

**¡Muchas gracias!**

## **Prueba Preliminar: Hoja de Respuestas Sugeridas**

1. -¡Quédense donde están!- dijo y subió las escaleras (corriendo) a toda velocidad hacia los dormitorios de señoritas.
2. Me subí de un salto en el lado del conductor...
3. ... Farley Peters trataba de subir los escalones a gatas para alcanzarlo.
4. ... una mujer se me acercó y comenzó a sacar sus penas llorando...
5. Su plan para escapar a hurtadillas sin ser detectados se frustró...
6. Yo me bañaba y me sacaban a empujones...
7. Logró entrar al inmueble dando tumbos pero falleció a pesar de los esfuerzos del personal y los paramédicos para salvarlo.
8. Ya limpio y con los vendajes, el perro entró cojeando al pueblo.
9. Atravesó la cocina a hurtadillas para hacerse un pan con mantequilla.
10. Edward cruzó el río remando con rumbo a la carretera...
11. Regresamos al coche y continuamos manejando hasta un puentecito de madera...
12. Siguió caminando hasta llegar a Starr Hills.
13. Al final regresó manejando a la calle principal.
14. ... y luego se dieron la vuelta y regresaron remando...
15. ... el coche arrancó con estrépito...
16. ... uno de los pájaros alzó el vuelo y paso revoloteando con rapidez frente a la carriola...

## **Unidad Didáctica:** Aplicación del Quiasma en la Traducción de *Phrasal verbs*

**Objetivo:** Promover traducciones con mayor apego a los usos del español de *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional mediante la enseñanza de la aplicación de la transposición cruzada o quiasma.

### **Estructura de la Unidad**

- ***Phrasal verbs* y su Traducción.** Concientizar al alumno sobre la tipología semántica de los *phrasal verbs* y las técnicas empleadas en su traducción.
  - **Tarea 1. Conceptualización del *Phrasal verb***
  - **Tarea 2. Familiarización con la Tipología Semántica de *Phrasal verbs***
  - **Tarea 3. Propuestas de Traducción e Identificación de Técnicas Empleadas**
  
- **Aplicación del Quiasma en *Phrasal verbs*.** Aplicar el quiasma como técnica para la traducción, con mayor apego a los usos del español, *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional.
  - **Tarea 1. Análisis de Problemas en la Traducción de *Phrasal verbs***
  - **Tarea 2. Relación de Verbos con Rasgo de Modalidad en Inglés y Locuciones Adverbiales en Español**
  - **Tarea 3. Identificación de Elementos Partícipes en la Aplicación del Quiasma**
  - **Tarea 4. Propuestas de Traducción**

## Planeación del Curso-Taller: Sesión Preliminar

**Objetivo:** Concientizar al alumno sobre la tipología semántica de los *phrasal verbs* y las técnicas empleadas en su traducción.

**Materiales:** Proyector, computadora, marcadores y presentación multimedia con los siguientes contenidos:

- Tres definiciones de *phrasal verbs*
- Tres preguntas de reflexión
- Ejercicios de relación de columnas
- Ejemplos
- Definiciones
- Identificación de técnicas de traducción
- Propuestas de traducción

### Desarrollo:

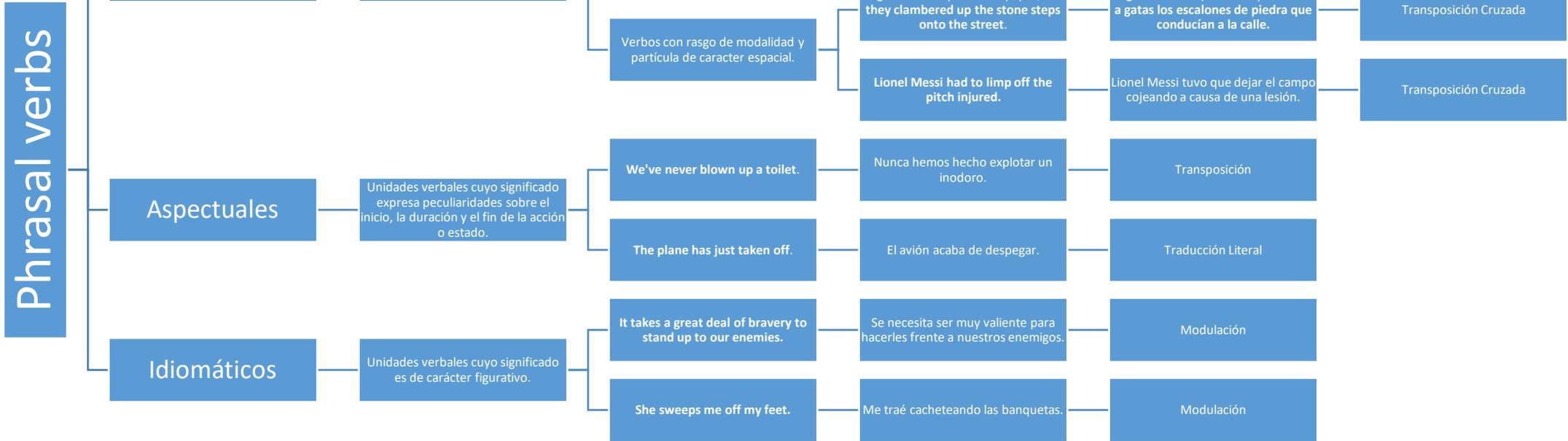
1. Se aplicará la prueba preliminar, la cual consta de 16 oraciones para su traducción al español. Los alumnos contarán con 45 minutos para su resolución. Se podrá hacer uso de materiales de consulta bibliográficos y digitales.
2. Al haber recolectado todas las pruebas preliminares, se dará la presentación de la primera sesión del curso-taller. El docente explicará brevemente que se trata de un curso para la traducción de *phrasal verbs*, el cual tendrá una duración de dos sesiones.
3. La presentación proyectará tres definiciones de *phrasal verbs* y se les pedirá a los alumnos identificar cuáles son las palabras que todas ellas tienen en común. Se compararán sus respuestas con las sugeridas en la presentación y se explicará en que consiste el *phrasal verb*.
4. El instructor explicará que existen tres tipos de *phrasal verbs* a nivel semántico: literales, aspectuales e idiomáticos.

5. Posteriormente se proyectará una tabla, en la cual los alumnos deberán relacionar apropiadamente el tipo de *phrasal verb* con su definición y su ejemplo. Se les guiará durante el proceso.
6. Una vez hecho esto, los alumnos proponen traducciones de los ejemplos en la tabla. Sus traducciones se comparan con las propuestas de traducción de manera grupal.
7. El instructor explica que existen dos tipos de *phrasal verbs* de carácter literal: aquellos con un verbo provisto de un rasgo de modalidad y aquellos con una categoría vacía. Se define cada tipo y se presenta un ejercicio donde los alumnos relacionan los ejemplos con esta tipología. Los alumnos proponen traducciones de estos ejemplos de manera subsecuente. Se comparan sus respuestas con las traducciones propuestas.
8. Se invita a la reflexión, preguntado si todos los *phrasal verbs* con la misma partícula se transmiten igual. Una vez consideradas sus perspectivas, se aclara que esto es imposible puesto que se trasladan significados, no estructuras.
9. Para reforzar este punto, el instructor proyecta un ejercicio de traducción, el cual consta de cuatro oraciones con *phrasal verbs*, todos ellos con la partícula *off*. Los alumnos proporcionan sus propuestas y se comparan con las sugeridas en la diapositiva.
10. Posteriormente, se identifican las técnicas de traducción empleadas en las propuestas de la diapositiva. Las diferentes posibilidades sugeridas por los alumnos se comparan con las respuestas proporcionadas. En este punto se destaca la utilidad del quiasma en la traducción de *phrasal verbs* con rasgo de movilidad.
11. El instructor fomenta la reflexión, preguntando si se puede usar una misma técnica de traducción para traducir *phrasal verbs* con una misma partícula. Una vez consideradas sus perspectivas, se aclara que esto resulta altamente complejo pues el uso de una sola técnica no garantiza traducciones apegadas al español en todos los casos.

12. Se les pide a los alumnos reflexionen sobre cómo funciona el quiasma en la traducción de *phrasal verbs* y el tipo de *phrasal verbs* idóneos para ser traducidos mediante esta técnica.
13. Se termina la sesión agradeciendo a los participantes y pidiéndoles regresen la siguiente sesión para estudiar a mayor profundidad el quiasma o transposición cruzada.

**Evaluación:** Interacción entre el entrenador del curso y el grupo para organizar la relación entre oraciones con *phrasal verbs*, propuestas de traducción y técnicas de traducción. Fomentar la reflexión y discusión ente los alumnos al final de esta sesión con las preguntas descritas con anterioridad.

**Comentarios:** Se anexa un mapa conceptual con tipología de *phrasal verbs* y diversos ejemplos, el cual se les entregará a los alumnos al terminar la clase.



## Planeación del Curso-Taller: Sesión Principal

**Objetivo:** Orientar la aplicación del quiasma como técnica para traducir, con mayor apego a los usos del español, *phrasal verbs* compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional.

**Materiales:** Proyector, marcadores, computadora y presentación multimedia.

### Desarrollo:

1. Se revisará el contenido de la sesión anterior mediante la presentación de los ejemplos y las preguntas proporcionadas. Todo ello con la finalidad de dejar en claro que no todos los *phrasal verbs* se traducen del mismo modo ni de la misma manera.
2. El docente recurrirá al uso de una situación imaginaria para explicar a profundidad como opera la transposición cruzada o quiasma. No obstante, se pedirá a los alumnos expresar sus opiniones sobre cómo funciona este procedimiento técnico de traducción.
3. Se explicará la aplicación de la transposición cruzada: en inglés la carga semántica de la acción se concentra en la partícula y el verbo expresa la modalidad de la acción (cómo se hizo). No obstante, en español el verbo concentra la fuerza semántica de la acción y la modalidad se expresa por medio de locuciones adverbiales u otro verbo en gerundio.
4. Se ilustra lo anterior con el siguiente esquema:

*He leapt up at the sight of a spider*  
  
*Se levantó de un salto al ver a la araña*

5. El docente explicará que la modalidad de los verbos en los *phrasal verbs* se puede traducir por medio de locuciones adverbiales, verbos en gerundio, frases nominales,

combinaciones de verbos en gerundio y frases nominales y frases preposicionales con la preposición con y un sustantivo con función instrumental.

6. Del mismo modo, se hará hincapié en los verbos mediante los cuales se traducen las partículas espacio-direccionales al español.
7. Se proporcionarán ejemplos de cada una de estas posibilidades, poniendo especial atención en el hecho de que el empleo de locuciones adverbiales en la traducción de verbos con rasgo de modalidad se apega más a los usos del español. Asimismo se enfatizará que la aplicación del quiasma es obligatoria en la mayoría de los casos pues la traducción literal altera el sentido del original.
8. Todo lo anterior se ilustrará por medio de oraciones en las cuales se aplica un procedimiento de quiasma para su traducción al español.
9. Asimismo, el docente hará mención de cómo esta técnica puede combinarse con otras a fin de traducir con mayor apego a los usos del español. Esto se ejemplifica con oraciones en las cuales la aplicación de esta técnica es necesaria.
10. Se prosigue por destacar el hecho que la omisión de esta técnica puede resultar indispensable para producir traducciones con mayor naturalidad pues la modalidad de la acción queda sobreentendida en el español, mientras el inglés necesita expresarla de manera explícita. Esto se ilustra a través de la comparación de traducciones.
11. De nueva cuenta, se hace hincapié en que no se puede traducir todos los *phrasal verbs* por medio de la aplicación del quiasma pues la oración o microunidad de traducción puede exigir el empleo de una o más técnicas.
12. Para finalizar la presentación, se fomenta la reflexión entre los alumnos sobre si todas las lenguas perciben la realidad de la misma forma. Se concluye este apartado por

afirmar que cada lengua tiene diversos mecanismos para percibir y codificar la realidad, a pesar de ser la misma para todos.

13. Los alumnos trabajarán en una hoja de trabajo con tres tareas compuestas por ejercicios prácticos de traducción.

En la primera, dividida en dos apartados, los alumnos deben hacer dos actividades. La primera consiste en relacionar correctamente los verbos con rasgo de modalidad en inglés a su significado. En la segunda, se relacionarán estos verbos y sus respectivas definiciones con las correspondientes locuciones adverbiales en español necesarias para realizar su traducción a través de la transposición cruzada. Se sugiere dar un ejemplo en grupo y dejar a los alumnos responder los doce ejercicios restantes en parejas o en pequeños equipos. Del mismo modo, el docente pondrá a disposición de los alumnos el diccionario en línea. Se revisará en grupo y se resolverán dudas. Al terminar este ejercicio, se explicará a los alumnos que los sinónimos de estos verbos se pueden traducir usando las mismas locuciones adverbiales siempre y cuando se emplee la transposición cruzada en su traducción. Esto se debe a que, en esencia, poseen un rasgo de modalidad equivalente.

En la segunda tarea, los alumnos deben realizar también dos actividades. La primera consiste en identificar aquellas oraciones con *phrasal verbs* susceptibles de traducción mediante la transposición cruzada y aquellas que no. Una vez hecho lo anterior, se deben subrayar los elementos involucrados en el cruce de aquellas oraciones con *phrasal verbs* donde la transposición cruzada es la técnica de traducción apropiada. Se sugiere dar un ejemplo en grupo y dejar a los alumnos las quince oraciones restantes en pequeños grupos o en parejas. Se revisará en grupo y se resolverán dudas.

El último ejercicio consiste en una serie de siete párrafos, cada uno con una oración en negritas. Estas oraciones contienen *phrasal verbs* compuestos de verbos provistos de rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional, los cuales deben traducirse a través de la aplicación de la transposición cruzada para lograr un mayor apego a los usos del español. Se sugiere dar un ejemplo en grupo y dejar a los alumnos responder el resto del ejercicio de forma individual. Se revisará en grupo y se resolverán dudas.

14. Terminar la sesión preguntando si existen dudas o comentarios.

15. Se agradece la participación de los alumnos y se les proporciona la prueba final.

**Reflexión y Auto-Evaluación:** Resolución del último ejercicio de traducción en la hoja de trabajo. Fomentar la reflexión de los alumnos al final de esta tarea con las siguientes preguntas: ¿Se pueden traducir todos los *phrasal verbs* con una misma técnica de traducción? ¿Por qué? ¿Con qué técnica de traducción se logra traducir con mayor apego a los usos del español *phrasal verbs* compuestos de verbos provistos de rasgo de modalidad y partículas de carácter espacio-direccional? ¿Emplearías este procedimiento para la resolución de problemas como este en tu práctica traductora? ¿Has adquirido nuevos conocimientos en cuanto a la lengua inglesa y su traducción al español? ¿Qué impacto han tenido estos conocimientos con respecto a tu proceso de aprendizaje y tu práctica traductora? ¿Consideras que tus traducciones de estos *phrasal verbs* pueden ser mejores después de haber tomado este curso-taller?

**Comentarios:** Se anexa la hoja de trabajo que emplearán los alumnos en clase, así como las respuestas a los ejercicios.

## Quiasma o Transposición Cruzada en *Phrasal verbs*

Está de más decir que la lengua moldea la manera en la cual vemos el mundo. Por ende, cada una expresa la misma realidad de diferentes formas. Tal es el caso del quiasma, un tipo de transposición sumamente práctico en la traducción de **phrasal verbs** compuestos por un verbo con rasgo de **modalidad** y una partícula **espacio-direccional**.

Observa el siguiente ejemplo para entender el funcionamiento del quiasma. Imagina que tú y la asistente de lengua inglesa están comiendo pizza. De repente, ella ve una araña en la mesa y se levanta de un salto. La asistente no deja de gritar y se cubre los ojos hasta que tú, haciendo gala de tu gallardía, decides sacar a tan repugnante animal por la ventana. La asistente decide contar la desagradable experiencia a sus amigas y expresa la situación de la siguiente forma:

*I leapt up at the sight of the spider*

Del mismo modo, tú decides contar la valerosa hazaña a tus amigos y expresas la misma situación de la siguiente manera:

*Se levantó de un salto al ver a la araña*

Observemos más a fondo estas oraciones. En inglés, la **carga semántica** de la acción se concentra en la **partícula** (*up*), mientras el **verbo** expresa la **modalidad**, es decir, la forma en la cual se realizó la acción (*leapt*). En español, por el contrario, el **verbo** concentra la **fuerza sémica** de la **acción** (*se levantó*) y la **modalidad** se puede expresar, en este caso, por medio de una **locución adverbial** (de un salto) (Vázquez Ayora, 1977). Esto es un típico caso de quiasma o transposición cruzada a causa de la relación entre los elementos de las dos lenguas, como lo demuestra el siguiente esquema:

*I leapt up at the sight of the spider*  
  
*Se levantó de un salto al ver a la araña*

En el español, la modalidad se expresa por medio de:

- **Locuciones adverbiales:** *a patadas, de puntitas, a hurtadillas, con violencia, a gatas, con fragor, a toda máquina, con estruendo, a empujones, de contrabando, a tumbos, con rapidez, a zancadas, de un salto, a codazos, con estrépito, a duras penas*, entre otras.
- **Verbos en gerundio:** *nadando, corriendo, cojeando, remando, tambaleándose, llorando, trabajando, durmiendo, caminando, manejando*, entre otros.
- **Frases nominales:** *la mirada*.
- Combinaciones de **verbos en gerundio y frases nominales:** *dando saltitos o brinquitos, dando tumbos, dando un traspie*.
- **Frases preposicionales** con la preposición **con** y un **sustantivo con función instrumental:** *con los hombros, con un cepillo, con un pañuelo*.

No obstante, el empleo de locuciones adverbiales en la traducción de algunos verbos con rasgo de modalidad se apega más a los usos del español.

En la mayoría de las ocasiones, la aplicación del quiasma es obligatoria pues el sentido de una oración como *He kicked the kitten out of the kitchen* se altera si se traduce como *Pateó al gato afuera de la cocina*.

Ahora bien, en la aplicación de esta técnica, las partículas pueden traducirse con los siguientes verbos:

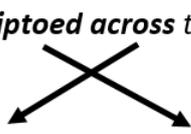
<b>up</b>	<b>out</b>	<b>into</b>	<b>across</b>	<b>off</b>	<b>on</b>	<b>back</b>	<b>past</b>
Subir	Salir	Entrar	Atravesar	Sacudir	Seguir	Regresar	Pasar (delante de)
Levantar	Sacar	Meter	Cruzar	Quitar	Continuar		
Alzar				Rebotar			
				Salir			

A continuación se presentan más ejemplos sobre la forma en que opera el procedimiento de quiasma en *phrasal verbs*:

*They ran up the stairs*  
  
**Subieron las escaleras corriendo**

*They were pushing me out of the queue.*  
  
 Me estaban **sacando a empujones** de la fila.

*We crept into the classroom and closed the door*  
  
**Entramos al salón a hurtadillas** y cerramos la puerta

*She tiptoed across the kitchen*  
  
**Atravesó la cocina de puntitas**

At the sight of a shark, they swam back to the shore  
  
 Al ver un tiburón, **regresaron a la costa nadando**

I worked on until 7 p.m.  
  
**Seguí trabajando** hasta las 7 p.m.

A Ferrari **flashed past** us yesterday  
  
 Un Ferrari **pasó a toda velocidad** frente a nosotros ayer

En función de la situación, la transposición cruzada puede combinarse con otras técnicas como la modulación, la ampliación lingüística, la particularización o el equivalente acuñado.

Por ejemplo:

*She **sobbed** her heart **out***



Se **desahogó llorando a mares**

En este ejemplo, el quiasma se combina con la modulación; en este caso se produce un cambio en el punto de vista o perspectiva al traducir *out* por *desahogó*. Con el equivalente acuñado, se emplea la expresión *llorar a mares* como equivalente de *sob someone's heart*.

El empleo de otras técnicas con el procedimiento de quiasma en la traducción también sucede en oraciones con pronombres de objeto directo (*me, you, her, them*) y pronombres reflexivos (*himself, yourselves*) que funcionan como complementos directos de la oración. Por ejemplo:

*She has just **talked** me **into** marrying her*



Me acaba de **convencer con sus argumentos** de casarme con ella

En este ejemplo, el quiasma se combina con la modulación, produciéndose un cambio de perspectiva al traducir *into* por *convencer*. De igual manera, se aplica la particularización, pues el sentido del verbo (*talked*) expresa contenido explícito cuando se traduce al español (*con sus argumentos*). Asimismo, se puede aplicar la omisión, pues la modalidad expresada por el verbo (*con sus argumentos*) puede llegar a quedar sobrentendida en el español.

Ahora bien, resulta importante resaltar que la aplicación del quiasma es una técnica sumamente práctica para traducir *phrasal verbs* compuestos de un verbo con rasgo de modalidad (*leap, clamber, tiptoe, limp, stagger, creep*) y una partícula de carácter espacial (*up, out, into, across, off, on, back, past*).

Sin embargo, al traducir mediante quiasma *phrasal verbs* compuestos de un verbo sin ese rasgo de modalidad (*walk, move, fly, sail*) y una partícula, se producirán redundancias inaceptables en español (Vázquez Ayora, 1977), a menos de que el contexto indique lo contrario (Hurtado, 2011 y Vázquez Ayora, 1977). Un ejemplo de lo anterior es la traducción de *Hagrid walked up the stairs*. En este tipo de oraciones, resulta más apropiado aplicar una transposición en la partícula y omitir el verbo, obteniendo un resultado más natural como *Hagrid subió las escaleras*.

En casos como el anterior, el rasgo de modalidad precisado por el verbo se sobrentiende en español y, por ende, no se hace explícito en la traducción. Esto sucede a causa de que el español opera en el 'plano intelectual' (acción-modo), mientras el inglés lo hace en el 'plano de las imágenes y sensaciones' (modo-acción) (Vázquez Ayora, 1977).

Es importante hacer hincapié en el hecho de que las combinaciones entre verbos y partículas en los *phrasal verbs* suelen tener un significado diferente, casi metafórico, de la suma de sus partes. Por tal motivo, resulta más apropiado traducir estos verbos mediante otras técnicas, como la modulación. Por ejemplo:

*You could say I've got a lot to live up to*

Se puede decir que aún me falta mucho para estar a la altura

A pesar de lo anterior, la transposición cruzada puede aplicarse para traducir las siguientes estructuras:

- Un verbo de posición y un gerundio: *Emma sat reading by the fire* → Ema leía sentada junto a la chimenea.
- Un verbo y un adjetivo o pasado participio con función de adjetivo: *The hoi-poi were roaring horse* → La plebe se quedaba ronca de tanto gritar.
- Un verbo y un sustantivo: *They smiled their defeat* → Perdieron con una sonrisa.
- Un verbo y la frase nominal *somebody's way*: *John Lennon sang his way to the top* → John Lennon alcanzó la gloria como cantante.

Finalmente, se puede concluir que, aunque se trate de una misma realidad, cada lengua tiene una manera diferente de percibirla y codificarla.

## Ejercicios

- A. Relaciona correctamente los verbos con rasgo de modalidad a su significado en cada sección. Una vez hecho lo anterior, relaciona estos verbos con sus significados a las correspondientes locuciones adverbiales en español necesarias para realizar su traducción mediante la transposición cruzada.

### Sección 1

Verb	Meaning	Locución Adverbial
Tiptoe	to go somewhere secretly, trying to avoid being seen	<b>a empujones</b>
Push	to push somebody with your elbow, usually in order to get past them	<b>a gatas</b>
Elbow	to climb something with difficulty, using your hands and feet	<b>de puntitas</b>
Clamber/Scramble/Crawl	to use your hands, arms or body in order to make somebody/something move forward or away from you; to move part of your body into a particular position	<b>a jalones/ de un jalón</b>
Leap/Jump	to hold something firmly and use force in order to move it or try to move it towards yourself	<b>a hurtadillas</b>
Pull	to move or do something suddenly and quickly	<b>a codazos</b>
Sneak/Creep	to walk using the front parts of your feet only, so that other people cannot hear you	<b>de un salto</b>

**Recuerda:** los sinónimos de estos verbos se pueden traducir usando las mismas locuciones adverbiales siempre y cuando se emplee la transposición cruzada en su traducción. Esto se debe a que, en esencia, poseen un rasgo de modalidad equiparable. Por ejemplo, se puede hacer uso de la locución *a gatas* al traducir con la transposición cruzada verbos como *clamber*, *scramble* y *crawl*, pues su rasgo de modalidad es similar (usar las manos, pies y/o rodillas para moverse).

**Sección 2**

<b>Verb</b>	<b>Meaning</b>	<b>Locución Adverbial</b>
Stagger/Totter	to move or pass very quickly	<b>a/dando tumbos</b>
Stride	(of a machine) to make a long high unpleasant sound	<b>a zancadas</b>
Speed	to walk with weak unsteady steps, as if you are about to fall	<b>con fragor/estrépito</b>
Whine	to move or happen faster; to make something move or happen faster	<b>a toda máquina/velocidad</b>
Flash	to move very fast and with a loud deep sound	<b>a toda velocidad</b>
Thunder	to walk with long steps in a particular direction	<b>con un (estrepitoso) chirrido/zumbido</b>

**B. Identifica las oraciones con *phrasal verbs* que pueden traducirse mediante la transposición cruzada poniéndoles una palomita. Al terminar, subraya los elementos involucrados en el cruce de las oraciones con *phrasal verbs* donde la transposición cruzada es la técnica de traducción apropiada.**

1. He limped up after her.
2. The rain finally let up.
3. She tiptoed out of the room.
4. Pete decided to go out for a couple of minutes.
5. If only we could tap into all that creativity.
6. She cajoled me into being his boyfriend.
7. He paddled across the river to the motorway.
8. The cat moved across the garden.
9. The lorry roared off.
10. You need to take off your shoes when you come in.
11. She slept on until 11 a.m.
12. People simply can't live on three pounds a day.
13. A big lorry thundered past us.
14. I've always fallen back on my teaching experience to solve problems.
15. She's swum back to the shore safe and sound.

**C. Traduce únicamente las oraciones o frases en negritas de cada uno de los siguientes párrafos en las líneas proporcionadas, aplicando la transposición cruzada.**

1. "And what if I wave my wand and nothing happens?" "Throw it away and punch him on the nose," Ron suggested. "Excuse me." **They both looked up. It was Hermione Granger.** "Can't a person eat in peace in this place?" said Ron.

---

---

2. The day before the date, Jay went into Lucy's office and saw her crying, silky red head on the desk, fists clenched. Wanted to put her arm around her, hug her, what the hell had super-brat been up to now? **She tiptoed out unnoticed.** Later Lucy borrowed coffee, a picture of composure.

---

---

3. What credence can we give to his story of some malevolent person waiting in a window alcove? Waiting for what? How could anyone know that Wetherby was going to get hungry and go down to the kitchen for some cheese? **Wouldn't it be simpler to sneak into his room and attack him there?** The doors have locks, but a lot of people do not bother using them.

---

---

4. They had waltzed the last waltz together, now the evening was over. Her partner stooped to claim his goodnight kiss. **Pascoe heard her scream and scrambled across junk and debris in the darkness.** He fell twice, going down the second time across a litter of boxes, and losing the gun.

---

---

5. The biting, characteristic crack of the AK47's sealed it. He dived back into cover as **the bullets whined off the steel around him.** There hadn't been a 'plane overhead for him to hear. Or a radio contact. These men had come out of the tubes of a submarine, probably a Delta class.

---

---

6. It was during the summer months of 1968 that my father first began taking me to Walton junction, Liverpool to see what must have been the very last of **the steam trains thunder past at 7 o'clock.** I loved trains, but I could remember the mounting excitement that I felt, as we approached the path leading to the station, change suddenly and inexplicably to fear.

---

---

7. If you want that done, you'll have to come down and do it yourself. Tomorrow night. Half-past nine? "Jinny calculated quickly." Say ten. "She would have a good chance of sneaking out unnoticed by then. **Keith nodded and darted back to the house** and Jinny walked on down the path, trying to ignore Rachel, who was in the doorway.

---

---

## Hoja de Respuestas

- C. Relaciona correctamente los verbos con rasgo de modalidad a su significado en cada sección. Una vez hecho lo anterior, relaciona estos verbos con sus significados a las correspondientes locuciones adverbiales en español necesarias para realizar su traducción mediante la transposición cruzada.

### Sección 1

Verb	Meaning	Locución Adverbial
Tiptoe	to walk using the front parts of your feet only, so that other people cannot hear you	<b>de puntitas</b>
Push	to use your hands, arms or body in order to make somebody/something move forward or away from you	<b>a empujones</b>
Elbow	to push somebody with your elbow, usually in order to get past them	<b>a codazos</b>
Clamber/Scramble/Crawl	to climb something with difficulty, using your hands and feet	<b>a gatas</b>
Leap/Jump	to move or do something suddenly and quickly	<b>de un salto</b>
Pull	to hold something firmly and use force in order to move it or try to move it towards yourself	<b>a jalones/ de un jalón</b>
Sneak/Creep	to go somewhere secretly, trying to avoid being seen	<b>a hurtadillas</b>

**Recuerda:** los sinónimos de estos verbos se pueden traducir usando las mismas locuciones adverbiales siempre y cuando se emplee la transposición cruzada en su traducción. Esto se debe a que, en esencia, poseen un rasgo de modalidad equiparable. Por ejemplo, se puede hacer uso de la locución *a gatas* al traducir con la transposición cruzada verbos como *clamber*, *scramble* y *crawl*, pues su rasgo de modalidad es similar (usar las manos, pies y/o rodillas para moverse).

## Sección 2

Verb	Meaning	Locución Adverbial
Stagger/Totter	to walk with weak unsteady steps, as if you are about to fall	<b>a/dando tumbos</b>
Stride	to walk with long steps in a particular direction	<b>a zancadas</b>
Speed	to move or happen faster; to make something move or happen faster	<b>a toda velocidad</b>
Whine	(of a machine) to make a long high unpleasant sound	<b>con un (estrepitoso) chirrido/zumbido</b>
Flash	to move or pass very quickly	<b>a toda máquina/velocidad</b>
Thunder	to move very fast and with a loud deep sound	<b>con fragor/estrépito</b>

D. Identifica las oraciones con *phrasal verbs* que pueden traducirse mediante la transposición cruzada poniéndoles una palomita. Al terminar, subraya los elementos involucrados en el cruce de las oraciones con *phrasal verbs* donde la transposición cruzada es la técnica de traducción apropiada.

1. He limped up after her.
2. The rain finally let up.
3. She tiptoed out of the room.
4. Pete decided to go out for a couple of minutes.
5. If only we could tap into all that creativity.
6. She cajoled me into being his boyfriend.
7. He paddled across the river to the motorway.
8. The cat moved across the garden.
9. The lorry roared off.
10. You need to take off your shoes when you come in.
11. She slept on until 11 a.m.
12. People simply can't live on three pounds a day.
13. A big lorry thundered past us.
14. I've always fallen back on my teaching experience to solve problems.
15. She's swum back to the shore safe and sound

**D. Traduce únicamente las oraciones o frases en negritas de cada uno de los siguientes párrafos en las líneas proporcionadas, aplicando la transposición cruzada.**

1. Harry no levantó la mirada hasta que escuchó a Ron.
2. Salió de puntitas sin que nadie se diera cuenta.
3. ¿No sería más fácil entrar a hurtadillas a su recámara y ahí atacarlo?
4. Pascoe la escuchó gritar y atravesó a gatas la basura y los escombros en completa oscuridad.
5. Las balas rebotaban con un estrepitoso chillido en el acero a su alrededor.
6. ... los trenes de vapor que pasaban con fragor a las 7 en punto.
7. Keith asintió con la cabeza y regresó con rapidez a la casa.



Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Lenguas  
Maestría en Lingüística Aplicada  
Instrumento Final de Recolección de Datos



Nombre: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

Horario: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Traduce únicamente las oraciones o frases en negritas de cada uno de los siguientes párrafos en las líneas proporcionadas.

1. Shivering with fear and the need for haste, **Isabel stumbled up the narrow stone staircase**, slipping once and bruising her knee when she fell. She hardly noticed. At last she reached the floor above the hall and began to cross to the diagonally opposite tower, grateful that there were lights here to guide her way.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. The bell-pushes on the board were all empty, so she tried the door and it opened. Inside was a hall with a dingy maroon carpet, and a massive veneered dining-table covered with old election pamphlets, soap coupons, and handbills from firms purchasing second-hand jewellery. **She tiptoed up the stairs**, wondering what she would say to anyone who saw her.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Something about them made him feel deeply afraid, but he knew that he could n't just stand there. **He must either go home** and try to forget all that had happened **or creep up the hill** and find out what was going on. Jack did n't stop to try and work it out. Slowly, determinedly, he walked on up.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. He was seldom in the house except to eat or sleep and when he was all he ever did was yell, "Get the tea. Polish the boots. **Kick out that bloody cat**. Get me a stud. Where 's the fucking collar? "

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. He fought a last furious fight and finally gave in. I was in New Haven, Connecticut, unable to get home. Jack took Amy and Adam to Hull for the funeral where **Amy sobbed her heart out** and Adam, less than three months after his Barmitzvah, threw a clod of earth on to his grandad's coffin as his first act of manhood.

\_\_\_\_\_

- 
6. When you are giving a dog a bath for the first time, it may be helpful to have someone else to help you. **They can hold the dog, as it is likely to try to leap out of the bath.** You will need a measuring jug, shampoo and towels on hand.
- 
- 
7. Yelling in Bengali for help, they reached the door of the other family. One of its sons came out and tried to help them inside. **He was pulled into the court and beaten on the face.** He stood beside the broken glass of his front door as he described how the white neighbours — assisted by two West Indian girls — hauled him into the court and beat him.
- 
- 
8. Mick picked up his rifle and the mess tins and made his way towards the house. **I clambered into the trench** and was asleep before my head hit the ground. It seemed that I was asleep for just a few minutes when I was awakened by some noisy bastard shouting into the trench.
- 
- 
9. "I made an appointment for us to see Mr Barnes — your mother's solicitor — at ten o'clock tomorrow morning." "I'll be there." "Number nine Church Row. You know it?" Peter nodded. Molland cleared his throat. "God bless you," he said gruffly. **He limped across the pavement** and clambered into his car. Peter turned up the collar of his coat. He walked down the station approach to the main road, where he turned right.
- 
- 
10. The raider blasted the guard in the stomach and leg before snatching £15,000. Shop cleaner Jamie Howard, 22, started to chase the gunman as he fled the Gateway store in Sudbury, Suffolk. But the gunman suddenly turned round, took careful aim and shot Jamie in the chest. **Jamie staggered across the street** and collapsed in a pool of blood. He had emergency surgery last night at the West Suffolk Hospital in Bury St Edmunds.
- 
- 
11. How well I understand that, my dear! When I was a special nurse in the final year of my training ... "Ten minutes and five anecdotes later she returned to my nights off. Providing I had no objection, **Matron wanted me to work on until my holiday** and have three extra days tacked on the end. I had no objection at all.
- 
- 
12. The fire died down and the embers became grey ashes, the forest around them became full of noises as the creatures of the night resumed possession of it, but **Marian, Allen and Hugh slept on until well after dawn.**
- 
-

13. Moely was swimming after the boat and I shouted to him: "Go back to the shore! You can swim there — it's not too far. I won't hurt you, but if you come near the boat, I'll shoot you through the head!" So **Moely** turned, and **swam back to the shore** as quickly as he could.
- 
- 

14. Desire was easy to slam the door on, but emotions were a very different matter, and her fear was beginning to take on new dimensions as she realised Damian Flint threatened her heart even more than he threatened her body. **They walked back to the hotel**. When they were riding up in the lift, Damian said, "I think we should go over the minutes together." "OK." She shrugged. "Over breakfast?"
- 
- 

15. **Bullets whined off the front armoured tank** not piercing but hitting Red in the lower left arm and neck. He shouted and swore revenge. At speed, he rode the trike right into the side of a sixth howitzer which had an ammo re-supply vehicle parked next to it.
- 
- 

16. That's a big problem for Girardelli, " said Vine as Marc, the big Austrian who skis for little Luxembourg, lost his line and slid off the course. Not that you could tell who was who. **Racers flashed past spectators** at speeds of up to 80mph, and nobody knew who was winning the medals until the computer had flashed the result on the scoreboard.
- 
- 

**¡Muchas gracias!**

## **Prueba Final: Hoja de Respuestas Sugeridas**

1. Isabel subió los estrechos escalones de piedra dando un traspié.
2. Subió las escaleras de puntitas, pensando en que diría si alguien la viera.
3. O tenía que irse a su casa y tratar de olvidar lo que había sucedido o subir el cerro a hurtadillas y llegar al fondo del asunto.
4. ¡Hazme una taza de té! ¡Bolea mis botas! ¡Saca ese fregado gato a patadas!
5. ... Amy se desahogó llorando a mares...
6. Pueden ayudarte a agarrar al perro pues es probable que se salga de un salto de la tina.
7. Lo metieron al juzgado a jalones y lo golpearon en la cara.
8. Entré a la trinchera a gatas y me quedé dormido antes de apoyar mi cabeza en el suelo.
9. Cruzó la banqueta cojeando y se subió a gatas al coche.
10. Jaimie cruzó la calle dando tumbos y luego se desplomó en el suelo con un charco de sangre a su alrededor.
11. La enfermera en jefe quería que siguiera trabajando hasta mis vacaciones...
12. Marian, Allen y Hugh siguieron durmiendo hasta bien entrado el amanecer.
13. Moley se dio la vuelta y regresó a la costa nadando...
14. Regresaron al hotel caminando.
15. Los corredores pasaban a toda máquina frente a los espectadores, alcanzando velocidades de hasta 130kmph.
16. Las balas rebotaban con un estrepitoso chirrido en tanque blindado que estaba enfrente...



### ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA IMPRESIÓN DE TESIS

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo las 12:00 horas del día 18 de mayo de 2018, se reunieron en la Coordinación de Estudios Avanzados los integrantes de la comisión responsable de aprobar la impresión de la tesis que lleva por título: **“La aplicación de la transposición cruzada o quiasma en la traducción de phrasal verbs”** que, para obtener el grado de Maestro en Lingüística Aplicada, presenta el **C. Roberto Miranda Hernández** con número de cuenta **0926361**. Una vez revisada y analizada con todo cuidado, se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma.

Firman ..... para ..... dar fe.....

### Atentamente Patria, Ciencia y Trabajo

*“2018, Año del 190 aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”*

DRA. CELENE GARCÍA ÁVILA  
REVISORA

M.L.A. E. ALEJANDRA LOPEZ OLIVERA  
CADENA  
REVISORA

DR. LUIS JUAN SOLÍS CARRILLO  
DIRECTOR DEL TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO

DR. EN L. PAULINE M.D. MOORE  
COORDINADORA DE ESTUDIOS AVANZADOS



C.c.p.- Minutario  
EMP/erg

