

# La mejora de la competencia traductora de los estudiantes francófonos a través de las asignaturas de traducción francés-español

**Julia Lobato Patricio**

Universidad Pablo de Olavide (España)

jlobato@upo.es

## Resumen

El fin último del Grado en Traducción e Interpretación (GTel) de cualquier institución es, o debería ser, la adquisición de la competencia traductora. Este concepto cobra tal importancia en la Didáctica de la Traducción que ha sido objeto de infinidad de estudios (Toury, 1984; Pym, 1992; Campbell, 1998; etc.) y de importantes labores de clasificación/homogeneización (Kelly, 2002; Hurtado, 1999; y el grupo PACTE, 2001). Los estudiantes erasmus francófonos que se matriculan en asignaturas de traducción francés-español del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide demuestran, por lo general, tener una menor competencia traductora que los estudiantes locales de su mismo nivel académico. Esto provoca que muchos de estos estudiantes vean frustrados sus esfuerzos al no poder superar los objetivos establecidos en las guías docentes. Para tratar de hacer frente a esta situación se ha llevado a cabo un proyecto de investigación financiado por el MECI cuyo objetivo es la mejora de la competencia traductora de los estudiantes Erasmus francófonos a través de las asignaturas de traducción. Comenzamos revisando las nociones de “competencia traductora” y “error de traducción”, para continuar con la descripción, desde un punto de vista tanto lingüístico como traductológico, de las necesidades iniciales de los estudiantes francófonos que eligen la UPO durante su estancia Erasmus (y que coinciden en el aspecto lingüístico con las señaladas por autores como Agbodoyetin, 2011; Ngini, 2013, y Agudelo, 2016). Finalmente exponemos, como han hecho Delgado y Barceló (2011) en ámbitos especializados, los recursos metodológicos que hemos aplicado y recomendamos para paliar estas necesidades y desarrollar la competencia traductora de dichos estudiantes.

**Palabras clave:** competencia traductora, error de traducción, detección de necesidades, recursos metodológicos, estudiantes erasmus francófonos.

## Abstract

### *The improvement of Translation Competence in French-speaking students through French-Spanish Translation courses*

The main purpose of the BA in Translation and Interpreting is, or should be, the acquisition of “translation competence”. This concept has been particularly significant in the field of Translation Teaching, which has been the object of many studies (Toury, 1984; Pym, 1992; Campbell, 1998; etc.) and of three models of classification/homogenization (Roiss, 2006): Kelly, 2002; Hurtado 1999; and the PACTE research group, PACTE 2001. French-speaking incoming students who register in French Translation courses at the University Pablo de Olavide generally show a lesser degree of acquisition of translation competence than the local students. This sometimes causes frustration because little or no translation competence prevents them from succeeding in these courses. In order to mitigate this situation, a research project supported by the Spanish Ministry of Education was carried out. The main goal of this project was to improve the translation competence of French-speaking incoming students through translation courses. This paper briefly defines the notions of translation competence and “translation error”, reports the outcome of the aforementioned project, and goes on to analyse the linguistic and translation needs of such students, following the studies of Agbodoyetin (2011), Nginios (2013) and Agudelo (2016). Finally, some teaching tools designed to overcome these needs and develop translation competence are explained, in the vein of some authors from the field of Specialized Translation, such as Delgado & Barceló (2011).

**Keywords:** translation competence, translation error, detection of needs, teaching tools, French-speaking incoming students.

## 1. Introducción

El fin último del Grado en Traducción e Interpretación (GTel) de cualquier institución es, o debería ser, la adquisición de la “competencia traductora”. Este concepto cobra tal importancia en la didáctica de la Traducción que ha sido objeto de infinidad de estudios (Toury, 1984; Pym, 1992; Campbell, 1998; etc.) y de tres grandes labores de clasificación/homogeneización (Roiss, 2006): Kelly, 2002; Hurtado 1999; y el grupo PACTE, 2001.

En este estudio se ha llevado a cabo una metodología de investigación descriptiva basada en datos empíricos obtenidos de forma cuantitativa que permiten proponer de forma cualitativa una metodología de adquisición de la competencia traductora mediante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los estudiantes erasmus francófonos que se matriculan en asignaturas de Traducción francés-español del Grado en Traducción e Interpretación (GTel) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) demuestran, por lo general, tener una menor competencia traductora que los estudiantes locales de su mismo nivel académico. La mayor parte de estos estudiantes procedentes de otras universidades cursan en sus universidades de origen la *Licence en Langues Étrangères Appliquées*.<sup>1</sup> Esta falta de fundamento traductológico es consecuencia de la inexistencia de asignaturas de corte traductológico en los planes de estudios de las universidades de origen. Esto provoca que al matricularse en la UPO del GTel muchos de estos estudiantes vean frustrados sus esfuerzos al no poder superar los objetivos establecidos en las guías docentes de las asignaturas de Traducción.

Para tratar de hacer frente a esta situación se ha llevado a cabo un proyecto de investigación financiado por el MECI cuyo objetivo era la mejora de la competencia traductora de los estudiantes Erasmus francófonos a través de las asignaturas de Traducción.

## 2. La Competencia Traductora

El estado de la cuestión sobre el concepto de “competencia traductora” no presenta opiniones unánimes en vista de los estudios publicados hasta la fecha (Roiss, 2006: 440). En un somero repaso a dicha noción encontramos no solo una gran variedad de definiciones, sino también importantes diferencias en cuanto a las sub-competencias que la constituyen.

Pym define la competencia traductora desde un prisma puramente traductológico en el que se da por hecho que los traductores han de tener un amplio conocimiento gramatical, retórico, terminológico, del mundo laboral, etc. Así, para Pym (1992: 3), la adquisición de la competencia traductora debe implicar la habilidad de generar una serie de textos meta para un texto origen y de seleccionar de forma rápida y con confianza justificada uno de estos textos meta y proponerlo como sustituto del texto origen para un propósito y un lector determinados.

Para Hurtado (2003: 42), y el Grupo PACTE (2017), desde un enfoque más profesional, la competencia traductora es un proceso dinámico de construcción de conocimientos a partir de conocimientos previos; se considera un proceso de reconstrucción y reestructuración de los conocimientos ya existentes. La competencia traductora está formada por

una serie de sub-competencias como son la competencia comunicativa en las dos lenguas (comprensión en la lengua de partida y reexpresión en la lengua de llegada), la competencia extralingüística (conocimientos culturales, temáticos, etc.), la competencia de transferencia (capacidad de realizar el proceso traductor con la máxima calidad), la competencia profesional (conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: mercado laboral, herramientas de documentación, NNIT, etc.), la competencia psicofisiológica (estar en buen estado físico, capacidad de resistencia, buena memoria, ser creativo, etc.) y la competencia estratégica (capacidad de aplicar procedimientos para paliar deficiencias en otras sub-competencias o para resolver problemas encontrados durante el proceso traductor, como la reducción del plazo de entrega).

Desde una perspectiva didáctica, Kelly (2007: 106), por su parte, señala que la “macrocompetencia traductora” se subdivide a su vez en la competencia comunicativa y textual, cultural, temática, instrumental, psicofísica, interpersonal y estratégica.

Como podemos observar, tanto Kelly como Hurtado proponen una denominación distinta a la hora de describir las sub-competencias en las que se clasifica la competencia traductora, aunque la mayor parte de los conceptos quedan recogidos en sus clasificaciones; así, las competencias instrumental y temática y cultural de Kelly coinciden con las competencias profesional y la extralingüística de Hurtado, respectivamente.

Martín (2010: 234-235) añade que a estas sub-competencias, formuladas de diversas maneras, se han añadido por parte de algunos autores ciertas cualidades que podríamos denominar de naturaleza personal, como la paciencia, el esmero y la capacidad de ver las cosas desde perspectivas diferentes (Kurz et al., 2000: 80), el disfrute durante el proceso de traducción (Hervey et al., 1995: 4), la capacidad de tolerar la ambigüedad (Tirkkonen-Condit, 2000: 141), la capacidad de hacer y responder las preguntas relevantes (Mackenzie y Malmkjaer, 1998: 16) y otras (Malkiel, 2008: 61-62). Nosotros añadimos además (Lobato, 2011: 38) la competencia crítica, que consistiría en tener la capacidad de valorar la fiabilidad de las fuentes de documentación y aplicar ese espíritu crítico para autoevaluar el propio resultado del proceso traductor en aras de conseguir la máxima calidad.

En cualquier caso, ya sea desde un enfoque más traductológico, profesional o didáctico, todos los autores coinciden en señalar que la competencia traductora es un saber hacer para el que se necesitan unas habilidades

específicas con el fin último de producir un texto meta con la máxima calidad<sup>2</sup> posible.

Según Conde (2008: 99), desde una perspectiva pedagógica, y citando a Lee-Jahnke (2001: 260), solo cuando los estudiantes son conscientes de sus propios errores, se vuelven sensibles a la evaluación y, de esta forma, los estudiantes comprenderán mejor qué y cómo se evalúa, además de poder determinar la calidad de su traducción.

### 3. El concepto de *error* en traducción

El concepto de “error” en traducción ha sido tradicionalmente, y sigue siendo considerado, según Tolosa (2013: 17), una de las “cenicientas” en la traductología moderna. Este autor atribuye la escasez de estudios sobre esta cuestión a la dificultad y lo etéreo del tema, lo cual “dificulta extraordinariamente la tarea de trazar una línea de análisis global”. No obstante, encontramos algunos estudios (Pym, 1992; Nord, 1996; Delisle et al., 1999; Hurtado, 2001, entre otros) que hoy en día son considerados literatura de referencia en torno a esta cuestión que han tratado de ofrecer, si bien cada uno por su parte, de forma aislada, una definición y clasificación del error en traducción de utilidad para la evaluación de las traducciones, entendidas estas como producto y teniendo como punto de mira la adquisición de la competencia traductora.

Para Pym (1992: 4) un “error de traducción” es la manifestación de un defecto en cualquiera de los factores que entran en juego en las habilidades que para él conforman la competencia traductora, que son, por una parte, la capacidad de generar una serie de términos válidos en el texto meta para un texto origen y, por otra parte, la capacidad de seleccionar de manera rápida y justificada una de estas opciones de la serie para crear un texto meta que responda al encargo de traducción y a las expectativas del lector. En resumen, es el proceso de generar y seleccionar entre distintas opciones textuales. Para Pym, al traductor se le presuponen todas las demás habilidades requeridas (conocimientos gramaticales, culturales, estratégicos, sentido común, etc.). Partiendo de esta concepción, Pym ofrece una visión no binaria de la traducción en la que un texto origen puede dar más de un texto meta correcto o adecuado y propone una clasificación de lo que se entiende por error de traducción. En primer lugar, estarían los errores no binarios, aquellos para los que hay al menos dos opciones viables de término

en el texto meta frente a otras opciones incorrectas; y, en segundo lugar, estarían los errores binarios, que solo admiten dos opciones: correcto o incorrecto. Para Pym, los problemas binarios establecen una línea clara y delimitada entre lo correcto y lo incorrecto, mientras que en el caso de los no binarios, la línea es mucho más difusa e imprecisa. En este sentido, Pym desacredita la hipótesis simplista de que las correcciones de errores binarios corresponden a las clases de lengua y los no binarios a las clases de traducción y defiende que ambos tipos de errores deben ser corregidos en ambos escenarios en la medida de las necesidades de los estudiantes y de la capacidad del profesor.

Para Delisle hablar de “error” en traducción es hablar de *faute* (1993: 30) y lo describe como “el error de forma o de fondo cometido por desconocimiento o ignorancia de los conocimientos”. Distingue entre “errores de lengua” y “errores de traducción” (Delisle et al., 1999: 246). Para estos autores el error de lengua es un error que se produce en el texto de llegada y que se puede atribuir a la falta de conocimiento de la lengua de llegada o de su manejo. Los autores incluyen en esta categoría las ambigüedades no deliberadas, los barbarismos, los errores ortográficos, gramaticales o de puntuación, los usos impropios, las colocaciones equivocadas, las repeticiones abusivas y los solecismos. Por otra parte, distingue el error de traducción como “aquel que se produce en el texto de llegada y que se puede atribuir a la falta de conocimiento o la aplicación equivocada de los principios de traducción, las reglas de traducción o los procedimientos de traducción, o bien a la interpretación errónea de algún segmento del texto de origen, o bien a un error metodológico”. Entre estos errores distingue la adición, el contrasentido, el falso sentido, la hipertraducción, la interferencia, la omisión, la paráfrasis, la pérdida, el sinsentido, la sobretraducción y la subtraducción.

Otra de las autoras principales en este campo, Nord (1997), lleva a cabo una distinción de error de traducción muy distinta a la de otros autores, aunque en la línea de su categorización de los problemas. Para Nord, hablar de “error de traducción” es hablar de un fracaso a la hora de cumplir las instrucciones del encargo de traducción y de proponer soluciones adecuadas a los diferentes problemas de traducción. De esta forma, divide los errores en cuatro grupos, comenzando con los errores pragmáticos, que se derivan de soluciones inadecuadas a los problemas pragmáticos (diferencias entre las situaciones comunicativas). En segundo lugar, encontramos los errores culturales, que afectan a la reproducción o adaptación de las normas y las

convenciones de los dos sistemas. A continuación, se mencionan los errores lingüísticos, que son aquellos frutos de traducciones inadecuadas en lo que a estructuras lingüísticas se refiere. Finalmente, añade los errores textuales, causados por una respuesta inadecuada a problemas textuales, producto del texto concreto del que se deriva. A su clasificación, Nord añade una jerarquización de los errores según la dificultad que supone afrontar cada tipo de problema de traducción.

Concluimos este apartado con la concepción del error de traducción por parte de Hurtado (2001: 302). La autora sostiene que los errores de traducción se definen teniendo en cuenta criterios textuales, contextuales y funcionales. Asimismo, pueden afectar tanto al sentido del texto original como a la reformulación en la lengua de llegada en todas sus dimensiones. De esta forma, Hurtado distingue tres grandes grupos de errores de traducción. Como mencionamos, comienza con los errores que afectan al sentido original del texto, que pueden abarcar desviaciones de sentido (contrasentido, falso sentido, sinsentido y no mismo sentido), adiciones y supresiones desacertadas, referencias extralingüísticas mal o no solucionadas e inadecuación al registro (campo, modo y tono). En segundo lugar, contempla los errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada, en el plano textual (incoherencia y mal encadenamiento discursivo), estilístico (estilo pesado o no idiomático, falta de eufonía), léxico (barbarismos, calcos y registro inadecuado), morfosintáctico y, finalmente, ortográfico y tipográfico. Por último, añade los errores pragmáticos, que derivan de la elección de soluciones no acordes con la finalidad de la traducción; en otras palabras, con el encargo y el destinatario.

A continuación, presentamos a modo de recapitulación una tabla en la que se recogen las clasificaciones de los errores de traducción propuestas por los autores anteriormente citados:

Autor	Clasificación de errores de traducción
Pym (1992)	Errores binarios
	Errores no binarios
Delisle (1993)	Errores de lengua
	Errores de traducción
Nord (1997)	Errores pragmáticos
	Errores culturales
	Errores lingüísticos
	Errores textuales
Hurtado (2001)	Errores que afectan al sentido del TO
	Errores de expresión en la lengua de llegada
	Errores pragmáticos

Tabla 1: Clasificaciones del concepto de "error de traducción" según los autores estudiados.

## 4. Descripción del proyecto

Como venimos observando desde hace varios cursos, los estudiantes erasmus francófonos que se matriculan en asignaturas de traducción francés-español (ya sea traducción general o especializada) del GTel de la UPO demuestran, por lo general, tener una menor competencia traductora que los estudiantes locales de su mismo nivel académico. Este hecho tiene como consecuencia que muchos de estos estudiantes vean frustrados sus esfuerzos al no poder superar los objetivos que estas asignaturas establecen en sus guías docentes.

En la UPO, las asignaturas “Traducción Especializada CI y CII francés” e “Introducción a la traducción C francés” suelen contar cada año con un número importante de estudiantes erasmus matriculados (un 15 %)<sup>3</sup>; este escenario de enseñanza-aprendizaje multicultural supone, sin duda, un enriquecimiento no solo para los propios estudiantes Erasmus, sino también para los estudiantes locales (normalmente hispanohablantes), que se ven beneficiados del intercambio lingüístico y cultural que se produce en el aula. Sin embargo, podemos afirmar por nuestra experiencia como docentes de dichas asignaturas durante diez años que los estudiantes erasmus procedentes de universidades de países francófonos demuestran tener una menor competencia traductora que los estudiantes españoles de su mismo nivel universitario. Esto puede deberse a la composición de sus planes de estudio o a la visión que su sistema educativo tiene del proceso traductor, que hace que los estudiantes erasmus francófonos que cursan asignaturas de Traducción tengan carencias traductológicas no solo a nivel teórico, sino también metodológico y práctico. Este hecho tiene como consecuencia que muchos de estos estudiantes vean frustrados sus esfuerzos al no poder superar los objetivos que estas asignaturas establecen en sus guías docentes. Consideramos que un semestre es tiempo insuficiente para instruirles en los conceptos traductológicos imprescindibles (además de que sean capaces de superar las deficiencias lingüísticas en español que presentan al comenzar el curso)<sup>4</sup> para que adquieran la competencia traductora necesaria para superar dichas asignaturas.

A esto se le añade el inconveniente de que el docente no puede detener el ritmo de estas asignaturas ni cambiar la programación establecida para instruir a los estudiantes Erasmus en conceptos traductológicos ya estudiados por los alumnos locales en otras asignaturas de corte más teórico o de cursos inferiores.



Es aquí donde el proyecto de colaboración que presentamos cobra sentido. En el marco de una beca<sup>5</sup> de colaboración del MECED (de España) con el departamento de Filología y Traducción de la UPO concedida para el curso 2017-18, se llevó a cabo el proyecto “La mejora de la competencia traductora de los estudiantes erasmus francófonos en las asignaturas de traducción de francés”. La finalidad de este proyecto era que los estudiantes Erasmus francófonos matriculados en asignaturas de traducción de francés-español pudieran adquirir (no solo durante las clases sino también en sesiones de apoyo adicionales) las destrezas traductológicas necesarias para cursar dichas asignaturas de forma satisfactoria y, así, poder superarlas.

Los objetivos del proyecto fueron los siguientes:

1. Analizar los planes de estudio de las titulaciones universitarias de procedencia de los estudiantes Erasmus francófonos con el fin de detectar el origen de las carencias traductológicas.
2. Analizar, junto con los estudiantes Erasmus, la metodología que estos alumnos utilizan a la hora de enfrentarse al proceso traductor y corregirla en sesiones grupales específicamente diseñadas para los estudiantes Erasmus.
3. Analizar y clasificar los errores de lengua y de traducción cometidos por estos estudiantes y corregirlos en sesiones grupales de apoyo específicamente diseñadas para los estudiantes Erasmus.

Siguiendo la recomendación de Pym (1992), hemos llevado a cabo este estudio de evaluación empírico de adquisición de la competencia traductora (a través de la investigación-acción participativa), siendo conscientes, como apuntan Lobato y Aubry (2018: 135), de la sinergia necesaria entre las clases de lengua y las clases de traducción para la corrección de errores en aras de la adquisición de la competencia traductora<sup>7</sup>.

Coincidimos con Pym (1992: 1) en la dificultad<sup>8</sup> de obtener muestras representativas y grupos de control y somos conscientes de que la muestra de nuestro estudio (15 estudiantes Erasmus que cursaron las asignaturas “Introducción a la Práctica de la Traducción” o “Traducción Especializada CI” durante el año 2017-18 y 45 textos analizados) puede no ser representativa ni aplicable a todas las clases de traducción en esta combinación lingüística francés-español. Los sujetos son estudiantes francófonos erasmus procedentes todos ellos de universidades francesas<sup>9</sup> que

en el momento de su estancia Erasmus cursaban el 2º o 3º año de la *Licence en Langues Étrangères Appliquées* con una duración en el sistema universitario francés de 3 años (Bac+3). Al analizar los planes de estudios de las universidades de origen, observamos que en este nivel de estudios (*licence*) no hay asignaturas propiamente de traducción, sino que la traducción<sup>10</sup> se enmarca, en su mayoría, dentro del bloque de lengua extranjera y se hace uso de la traducción pedagógica, rechazada durante años y que parece de nuevo recobrar fuerza (Carreres y Noriega, 2013: 256) con el fin de adquirir una lengua extranjera y no de la enseñanza-aprendizaje de la Traducción como disciplina en sí misma para la formación de traductores.

## 5. Detección de las necesidades de los estudiantes francófonos

Partiremos de la descripción, desde un punto de vista tanto traductológico como lingüístico, de las necesidades iniciales de los estudiantes francófonos que eligen la Universidad Pablo de Olavide durante su estancia Erasmus.

Estas necesidades fueron detectadas a través de las sesiones de apoyo<sup>11</sup> que se ofrecieron a los estudiantes Erasmus como complemento, y de forma totalmente gratuita, a las clases de traducción. En estas sesiones, los estudiantes llevaban a cabo un proceso guiado de autoevaluación de las traducciones que previamente habían realizado (bien en clase o bien en casa) en el marco de las asignaturas de traducción de la que estuvieran matriculados en la UPO. Así, según recomienda Lee-Jahnke (2001: 262) se iban anotando las fuentes documentales y las dificultades que los estudiantes habían encontrado en el proceso traductor (además de los errores cometidos en las traducciones) y, una vez clasificadas, se les ofrecían las herramientas y recursos necesarios para poder superarlas. Tal y como afirma Conde (2009: 99) citando a Haiyan (2006), la autoevaluación es una manera óptima para estimular la aparición de una conciencia crítica y favorece la reflexión objetiva de los estudiantes sobre la calidad de sus traducciones.

En primer lugar, desde el punto de vista traductológico se detectó que los estudiantes erasmus que cursaban en su mayoría en su universidad de origen una *Licence en LEA* llegaban a la UPO sin haber estudiado nunca Traductología, por lo que no poseían conocimientos teóricos acerca de la competencia traductora, el proceso traductor, las técnicas de traducción o sobre los aspectos profesionales del ámbito de la traducción.

Como consecuencia de esto, se observó una carencia de metodología a la hora de enfrentarse al proceso de traducción. Hasta entonces, la mayoría de los estudiantes solo habían empleado la traducción mediante lo que conocemos como “traducción pedagógica” (Grellet, 1991: 86; Lavault, 1991: 54) para el aprendizaje de una lengua extranjera.

En segundo lugar, desde el punto de vista lingüístico y coincidiendo con autores como Agbodoyetin (2011), Nginios (2013) y Agudelo (2016), se detectaron las siguientes necesidades:

- Se observó una falta de metodología en la búsqueda de información (equivalentes, reglas gramaticales, colocaciones, etc.) en diccionarios o bases de datos.
- Se observaron errores de interlengua en las traducciones de los estudiantes. Según Santos (1993: 128) “La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere”, es decir, es la lengua propia del aprendiz. Entre los principales errores destacamos:
  - Errores gramaticales: uso de las preposiciones, confusión de los verbos *ser* y *estar*, fallos de concordancia de género, concordancia de tiempos verbales o el uso del subjuntivo.
  - Errores ortográficos: acentuación, mal uso de los signos de exclamación, interrogación, tanto por ciento, etc.
  - Errores terminológicos: incapacidad de elegir el término adecuado según el campo temático o la “colocación” correcta.
  - Errores de falsos sentidos, contrasentidos y sinsentidos: dificultades a la hora de transmitir en el texto meta el sentido del texto original de forma total o parcial.

Hemos comprobado que, además de los errores descritos más arriba, los alumnos hacen también hipercorrecciones, adiciones, omisiones de información, errores de coherencia textual e incluso inadecuaciones de registro o de estilo.

## 6. Análisis y clasificación de errores

En las 45 traducciones (francés a español) analizadas se detectaron 1420 errores. Mostramos a continuación en una tabla, a modo de resumen, el porcentaje de cada tipo de error y el número de errores cometidos por tipologías atendiendo a la clasificación de Hurtado (2001) y añadimos ejemplos concretos de los errores cometidos por los estudiantes:

%	Tipo de error	Nº de errores
26 %	Errores gramaticales	367
26 %	Errores ortográficos	366
17 %	Errores de inadecuaciones de estilo	237
14,7 %	Errores terminológicos	209
5,5 %	Errores de falsos sentidos, contrasentidos y sinsentidos	78
5,2 %	Errores que afectan al plano textual (incoherencia, mal encadenamiento discursivo, uso indebido de conectores)	784
3 %	Errores relacionados con la inadecuación de registro lingüístico	45
2 %	Errores de adición, supresión innecesaria de información	31
0,6 %	Alusiones extralingüísticas no solucionadas	9

Tabla 2: Clasificación de los errores identificados.

### Errores gramaticales (26 %, 367)

Dentro de los errores gramaticales, los más comunes son los siguientes:

- Confusión de los verbos *ser* y *estar*.
  - (1) [...] las personas que *son* en contra [...].
  - (2) [...] i los especies animales *son* más protegidos que los embriones humanos [...].

En (2), además de la confusión entre *ser* y *estar*, encontramos errores ortográficos y de concordancia de género.
- Mal uso de preposiciones.
  - (3) [...] la iglesia española católica *vuelve estar* en guerra.
  - (4) [...] un proyecto de ley que está *en favor* del aborto.
  - (5) [...] el gobierno de José Luis Zapatero *va presentar* [...].
- Confusión en el uso del género de los sustantivos. Falta de concordancia de género.
  - (6) [...] *las* programas de desarrollo *suspendidas* [...].
  - (7) [...] la revolución de *los* costumbres *realizado* [...].

- (8) Las razones de *la* coche *compartida* son múltiples. [...]
- Error en la conjugación de tiempos verbales.
 

(9) [...] forman parte de los zapatos terapéuticos que *se vende* en farmacias [...].

(10) [...]. Ponga todo en *tu* lavadora [...].
  - Mal uso del subjuntivo.
 

(11) [...] fue su jefe quien le propuso a cada uno de sus salarios compartir sus viajes con otras personas que *vivan* cerca.
  - Error en el uso de los pronombres relativos *que* y *quien*.
 

(12) El lunes, es Paul *que* lleva las riendas [...].

### Errores ortográficos (26 %, 366)

Dentro de los errores ortográficos, los más comunes son los siguientes:

- Errores de acentuación.
 

(13) [...] fue su jefe quien le *propusó* [...].

(14) ¿Cuál es la causa y *como* esta va a evolucionar?

(15) [...] en la zona de *vehiculos* compartidos [...].
- Uso incorrecto de los espacios entre los signos de interrogación, exclamación y comillas.
 

(16) [...] ¡sólo hace falta *empezar* !

En (16) se ha dejado un espacio de separación antes del signo de exclamación de cierre.

(17) *i* Y ha encontrado *uno* !

En este caso el estudiante confundió el signo de apertura de la exclamación con la letra “i” además de dejar espacio de separación tras y antes del signo.
- Mal uso de la coma.
 

(18) [...] Usted parece un *ballux valgens*, *es decir* de una inflamación [...].

Además de la errata ortográfica en el verbo “padecer” o quizá de la confusión con el verbo “parecer”, hay un mal uso de la coma, ya que no se añade tras el reformulador “es decir”.

- Uso incorrecto del signo del tanto por ciento.

(19) [...] afecta fundamente las mujeres, en 95%, [...].

Además de no haber incluido el espacio entre la cifra y el signo %, se detecta la falta de la preposición *a* antes de “las mujeres” y de un determinante antes de la cifra.

### **Errores de inadecuaciones de estilo (17 %, 237)**

#### **Errores terminológicos (14,7 %, 209)**

- Selección de términos no adecuados al campo temático.

(20) [...] este cítrico es famoso por sus numerosas *utilizaciones* probadas tanto en medicina que en cocina [...].

En (20), el término más apropiado sería “propiedades”.

- Selección de términos no adecuados en la “colocación” correspondiente.

(21) Marion *sale* su coche del garaje [...].

En (21) se ha elegido el verbo intransitivo “salir” en lugar del transitivo “sacar” y el resultado es una expresión incorrecta sin sentido en español.

(22) [...] una anomalía morfológica como *el pie plato* [...].

En (22), el error proviene del claro calco del francés “*pie plat*”, que produce una combinación errónea de términos en español.

### **Errores de falsos sentidos, contrasentidos y sinsentidos (5,5 %, 78)**

(23) Ejemplo 1:

Traducción del estudiante: “Hoy, *no estrés, se hace conducir*” (sinsentido).

Frase original: « Aujourd’hui, pas de stress, elle se fait conduire. »

(24) Ejemplo 2:

Traducción del estudiante: “¡Para Sylvie, *debía comprar un coche* o no podía ir al trabajo!”

Frase original: « Pour Sylvie, c’était covoiturage ou pas de boulot! » (falso sentido).

En la parte marcada en cursiva ha habido una traslación errónea del sentido del texto original. La única opción contemplada por Sylvie para ir al trabajo era “compartir coche”, no “comprar un coche”.

### **Errores que afectan al plano textual (incoherencia, mal encadenamiento discursivo, uso indebido de conectores) (5,2 %, 784)**

- (25) [...] este crítico es famoso por sus numerosas utilizaciones probadas *tanto en medicina que en cocina* [...].

Se trata de un calco del francés “tant... que”.

- (26) [...] Si *tienes* la ropa un poco amarilleada, puedes cortar un limón en rodajas, [...]. Ponga todo en *tu* lavadora [...].

En (26), además de la mala elección del término *amarilleada*, hay una inconsistencia en el uso de la persona verbal.

### **Errores relacionados con la inadecuación de registro lingüístico (3 %, 45)**

- (27) Ejemplo 1:

Traducción del estudiante: “¡Para Sylvie, debía comprar un coche *o no podía ir al trabajo*!”.

Frase original : « Pour Sylvie, c’était covoiturage ou pas de boulot! ».

En este caso no se ha mantenido el mismo registro de lengua y el estudiante ha utilizado una expresión perteneciente a la lengua estándar en lugar de haber utilizado una más coloquial como “no currar”, “quedarse en paro”, etc.

- (28) Ejemplo 2:

Traducción del estudiante: “[...] algunos productos antiacneicos no pueden utilizarse al sol *so pena de* irritaciones [...]”.

Frase original: « [...] certains produits antiacnéiques ne peuvent être utilisés au soleil sous peine d’irritations [...] ».

En español la locución preposicional “so pena de” está reservada para el lenguaje jurídico con un registro normalmente elevado.

### Errores de adición, supresión innecesaria de información (2 %, 31)

- (29) “[...] una manifestación ligada al virus del herpes (VHS-1) *HSV1 por sus siglas en inglés* [...]”.

En este caso ha habido una adición de la parte marcada en cursiva. No es necesario añadir la sigla en inglés.

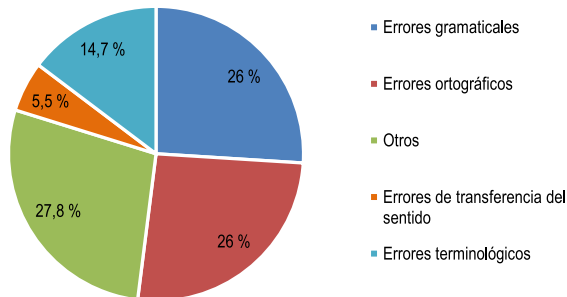
### Alusiones extralingüísticas no solucionadas (0,6 %, 9)

- (30) “[...] El gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, en efecto, va a presentar un proyecto de ley que descriminalizará *el IVG* [...]”.

No se ha solucionado el uso de la sigla en español, que sería en todo caso IVE. Puesto que el uso de esta sigla en español no está tan extendido como en francés, habría que hacer explícita toda la expresión “interrupción voluntaria del embarazo”. Se observa también un error de concordancia de género.

- (31) “[...] En este lugar, representantes con visión parcial del colectivo Handicap 35, técnicos de *Rennes Métropole*, de *Keolis Rennes* [...]”.

No se facilita al receptor más información sobre estas empresas. Teniendo en cuenta el encargo de traducción, era necesario hacerlo ya que al receptor de la traducción no se le presuponen dichos conocimientos.



Gráfica 1: Clasificación de errores.



## 7. Propuestas de acción

A continuación, exponemos las propuestas de acción que se llevaron a cabo para paliar las necesidades detectadas en los estudiantes Erasmus. En primer lugar, comenzaremos por las necesidades traductológicas.

Debido a la falta de conocimientos teóricos sobre los conceptos traductológicos de base, la principal necesidad en este plano era la adquisición de una metodología para llevar a cabo el proceso traductor. Para ello, en las sesiones de apoyo se les instruyó en este sentido recomendando lo siguiente: no empezar a traducir directamente, sino hacer una o varias lecturas previas del texto original con el fin de detectar los problemas de traducción, terminología especializada (desconocida para el estudiante), estructuras gramaticales complicadas, etc. Una vez realizada esta fase, se les indicó que llevaran a cabo la labor de documentación en general sobre el tema y en particular sobre esta terminología específica y que una vez hecho esto podrían comenzar con la fase de transferencia hacia la lengua meta. De forma paralela, a medida que se iba poniendo en práctica esta metodología tanto en las sesiones de apoyo como en las clases de traducción, se iban explicando a los estudiantes los conceptos traductológicos necesarios.

En cuanto a las necesidades lingüísticas, consideramos que la falta de competencia lingüística puede suplirse con una fuerte competencia documental. Según Delgado y Barceló (2011: 117), la documentación se erige como el método más eficaz para solucionar las dificultades propias de los textos especializados. El desconocimiento de los aspectos anteriores no es excusa para cometer un error de este tipo, sobre todo en encargos para los que cuentan con tiempo suficiente para resolver sus dudas (se excluyen las situaciones de examen por disponer de menos tiempo).

Por ello, proponemos los siguientes recursos documentales:

- Para paliar los errores relacionados con los aspectos gramaticales, proponemos la utilización de los siguientes recursos: *La Nueva gramática de la lengua española*, el Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD), el portal Fundéu (Fundación del español urgente), CREA (Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española), conjugadores en línea, etc.<sup>12</sup>
- Para paliar los errores relacionados con los aspectos ortográficos proponemos la consulta de recursos como el Diccionario

Panhispanico de Dudas o el volumen *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual* de Leonardo Gómez Torrego, entre otros.

- Para paliar errores relacionados con los aspectos terminológicos, proponemos como principal fuente de documentación los textos paralelos (entendidos aquí como textos originales redactados en la lengua meta sobre el mismo tema con la misma función o funciones equivalentes a las del texto original), además de la consulta del *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* de Ignacio Bosque, el uso de alineadores de textos paralelos como *Linguee* o *Reverso* (con especial atención a las fuentes de las que provienen), bases de datos (como IATE y ProZ), etc.
- Para paliar los errores relacionados con la transmisión del sentido, basándonos en Ferriz y Sans (2010: 54), se han diseñado actividades (algunas de las cuales incluimos en el apéndice) encaminadas a la detección, identificación y correcciones de errores de traducción relacionados con la transmisión del sentido.

## 8. Conclusiones

Comprobamos en nuestros resultados que coincidimos con las conclusiones a las que llegan autores como Nginios (2013: 103) al afirmar que la principal causa de los errores es la transferencia negativa o interferencia de la lengua materna (francés) de los aprendientes, por su similitud con la lengua meta (español).

Según Conde (2008: 99), desde una perspectiva pedagógica, y citando a Lee-Jahnke (2001: 260), los estudiantes de traducción han de ser sensibles a la evaluación, lo cual solo se consigue haciéndoles conscientes de sus propios errores. Lorenzo (2004: 165) considera que el análisis de las traducciones propias posee un alto valor pedagógico. En este sentido, consideramos que mediante la puesta en práctica de este proyecto, en cierto modo, hemos contribuido a favorecer la conciencia crítica de los estudiantes/traductores sobre su trabajo, ya que han llevado a cabo la revisión de las traducciones realizadas, han podido detectar los errores cometidos y hallar una solución a los mismos.

A pesar de la reducida muestra con la que hemos podido contar en este estudio, sirva este trabajo como modesto punto de partida para seguir profundizando en los aspectos relativos a la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes erasmus que cursan en las universidades de destino asignaturas de traducción sin tener previamente nociones traductológicas.

Podemos afirmar, a la luz de los satisfactorios resultados obtenidos en las asignaturas de traducción<sup>13</sup>, que, tras llevar a cabo este proyecto, la mayoría de los estudiantes que participaron en él consiguieron, al final del semestre, reducir considerablemente el número de errores detectados en las traducciones que iban realizando. Sin embargo, por falta de tiempo, no hemos podido extraer datos cuantitativos acerca de la progresión de cada estudiante en distintos momentos del proyecto.

Finalmente, hemos de señalar el gran interés y satisfacción de los estudiantes participantes en la experiencia, los cuales lo han puesto de manifiesto tanto de forma verbal en las clases como por escrito en las encuestas de evaluación docente.

Historia del artículo:

Recibido 5 abril 2019

Versión revisada recibida 22 octubre 2019

Aceptado 23 octubre 2019

## Referencias

- Agbodoyetin, H. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Agudelo, P. (2016). *La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE: el caso de ser y estar*. Tesis doctoral. Universidad de Montreal.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres/Nueva York: Longman.
- Carreres, A. y M.R. Noriega (2013). "Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario" en B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, F. Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, 253-261. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Conde, T. (2009). *Proceso y resultado de la evaluación de traducciones*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Delgado, I. y T. Barceló (2011). "El proceso de documentación en el aula de traducción económica (francés-español): recopilación de recursos electrónicos sobre el mundo de la empresa". *Çédille, revista de estudios franceses* 7: 116-136.
- Delisle, J (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.
- Delisle, J., H. Lee-Jahnke y M.C. Cormier (eds.) (1999). *Terminologie de la traduction / Translation Terminology / Terminología de la traducción / Terminologie der Übersetzung*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Férriz, C. y C. Sans (2010). "Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza de la traducción del portugués al español: análisis de errores de traducción". *Monográficos Marco ELE* 11: 37-63.
- Garzone, G. (2002). "Quality and norms in interpretation" en G. Garzone y M. Viezzi (eds.),

- Interpreting in the 21<sup>st</sup> Century: Challenges and Opportunities*, 107-119. Ámsterdam: John Benjamins.
- Grellet, F. (1991). "Vers une pédagogie communicative de la traduction" en The British Council, Goethe-Institut y ENS-CREDIF (eds.), *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, 85-89. Paris: Didier Érudition.
- Halliday, M.A.K. (2001). "Towards a theory of good translation" en E. Steiner y C. Yallop (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, 13-18. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kelly, D. (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes* 1: 9-20.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Erudition.
- Lee-Janhke, H. (2001). "Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 46(2): 258-271.
- Lobato, J. (2011). *Materiales didácticos para la enseñanza y la práctica de la traducción francés-español. Pretraducción y Traducción*, 2ª ed. Sevilla: Bubok Publishing.
- Lobato, J. y A. Aubry (2018). "¿Es posible mejorar la competencia lingüística en lengua francesa a partir de los errores detectados en las clases de traducción con el fin de mejorar la adquisición de la competencia traductora?" en M.T. Barceló Martínez, y C. Velasco Rengel (eds.), *Evaluación, direccionalidad y orientación profesional en los estudios de traducción e interpretación*, 133-147. Málaga: EDA Libros.
- Martín Martín, J.M. (2010). "Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico". *RESLA* 23: 229-245.
- Nginios, T. (2013). *Difficultades en el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos de ELE*. Memoria de maestría. Universidad de Montreal.
- PACTE GROUP (2017). "PACTE Translation Competence model. A holistic, dynamic model of Translation Competence" en A. Hurtado Albir (ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group*, 35-41. Ámsterdam: John Benjamins.
- Pellet, M. (2001). "Translation quality is the difference between 'March Madness' and the 'Craziness of March'". *The ATA Chronicle* 30(5): 11-13.
- Pym, A. (1992). "Translation error analysis and the interface with language teaching" en: C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*, 279-290. Amsterdam: John Benjamins.
- Roiss, S. (2006). "Competencia traductora y tipología textual en busca del punto de intersección". *Estudios Filológicos Alemanes* 11: 439-450.
- Tolosa, M. (2013). *Don de errar: tras los pasos del traductor errante*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Toury, G. (1984). "The notion of 'native translator' and translation teaching" en W. Wilss y G. Thome (eds.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Narr.

## NOTAS

<sup>1</sup> Con una duración de 3 años, estos estudios ofrecen, por lo general, una formación multidisciplinar en dos lenguas y civilizaciones extranjeras y en materias de aplicación de corte económico. Información extraída del sitio web de la Association Nationale des Langues Étrangères Appliquées: <www.anlea.org>.

<sup>2</sup> No entraremos aquí en explicar lo que se entiende por calidad en traductología, ya que no forma parte de los objetivos de este estudio; sin embargo, apuntamos que es, sin duda, un concepto muy debatido desde los orígenes de esta ciencia, sobre el cual la mayoría de los autores que lo han tratado (Pellet, 2001: 12; Halliday, 2001: 14; Garzone, 2002: 115) coinciden en destacar que el concepto de "calidad" es un concepto relativo que afecta a todo un proceso y cuya concepción va cambiando con el tiempo.

<sup>3</sup> Según los datos de estudiantes matriculados en las asignaturas "Introducción a la práctica de la traducción de la lengua C francés", "Traducción especializada CI francés" y "Traducción especializada

CII francés” de la Universidad Pablo de Olavide durante los cursos 2013-14, 2016-17 y 2017-18. La mención de lengua C hace referencia a que se trata de la segunda lengua de trabajo de los alumnos.

<sup>4</sup> Este mismo enfoque pero aplicado a estudiantes hispanohablantes con el fin de mejorar su competencia lingüística en FLE ha sido tratado por Lobato y Aubry (2018).

<sup>5</sup> Otorgada al estudiante de 4º curso Adrián Granados Navarro y dirigida por la Dra. Julia Lobato Patricio.

<sup>6</sup> En este caso con el Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide.

<sup>7</sup> Otros proyectos pioneros sobre la adquisición de la competencia traductora han sido llevado a cabo por el Grupo PACTE 2001.

<sup>8</sup> Puesto que el proyecto no formaba parte del programa de las asignaturas en las que estos alumnos se habían matriculado, la participación de los sujetos dependía del grado de compromiso del estudiante Erasmus con en el proyecto, que implicaba asistir a sesiones de tutoría fuera del horario de clase, así como la revisión y corrección de los textos traducidos durante estas sesiones y en casa.

<sup>9</sup> Université du Littoral Côte d’Opale, Université Paris Est Creteil, Université de Picardie Jules Verne, entre otras.

<sup>10</sup> *Thème, Thème gramatical*, como se denomina en algunos de los planes de estudios consultados.

<sup>11</sup> Las sesiones fueron de una hora y media semanales durante 12 semanas.

<sup>12</sup> A modo de ejemplo incluimos en este apartado una serie de actividades que según Nginios (2013: 70-102) son eficaces para facilitar el aprendizaje de los usos de las preposiciones y evitar “en lo posible la fosilización de errores”. En estas actividades se trabajan expresiones con preposiciones (completar huecos, respuesta de preguntas a partir de un texto, relacionar unas expresiones con otras mediante flechas, ordenar una secuencia lógica, etc.). El autor se centra sobre todo en la práctica de los usos de las preposiciones *de, a/ en y por/ para* ya que se ha observado que son las preposiciones que más dificultades presentan en los alumnos francófonos. (Nginios, 2013: 104). Las principales preposiciones practicadas a partir de estas actividades son *de, a/ en y por/ para*, con especial atención a las oposiciones en los usos de los pares *a / en y por / para*. Además se desarrollan las destrezas de la comprensión lectora, la expresión escrita.

<sup>13</sup> En el curso 17-18 en la asignatura “Introducción a la práctica de la traducción de la lengua C francés” los cuatro estudiantes erasmus francófonos matriculados superaron la asignatura, mientras que en “Traducción especializada CI francés”, de los once estudiantes erasmus francófonos matriculados, la superaron ocho.

## Apéndice

### Actividad 1. Equivalencias fuera de contexto

#### Objetivos:

Reflexionar sobre las diferencias entre las equivalencias fuera de contexto y contextualizadas.

Reflexionar sobre la importancia del contexto en traducción.

Buscar equivalencias de los términos haciendo uso de los conocimientos previos o del diccionario.

#### Desarrollo de la tarea y comentario:

Se divide la clase en dos grupos; se reparten dos listas de términos o expresiones en francés (A y B), una a cada mitad de la clase, y se pide a los alumnos que busquen el equivalente en español. Podrá hacerse uso del diccionario bilingüe. Estos términos o expresiones han sido extraídos de dos textos (que se presentan al final de la siguiente tarea) que guardan bastantes similitudes entre ellos en cuanto a estructura, contenido, terminología, etc. Es importante que los alumnos no conozcan el título de los textos ni sepan qué tema tratan para que no estén influenciados a la hora de elegir los equivalentes en español. De esta forma se pondrá más de relieve la dificultad de traducir un texto (o una expresión en este caso) sin ayuda del contexto.

#### Evaluación:

Se ponen en común las traducciones de los dos listados de términos y se llega a una propuesta de traducción (fuera de contexto) para cada término. Se vuelve a dividir la clase en dos grupos y se reparten los textos «*Votre enfant a de la fièvre?*» y «*Vous avez de la fièvre?*» de los que se han extraído los términos o expresiones. Se repartirá el texto 1 al grupo que tenía el listado B y el 2 al que buscó las equivalencias del listado A. Por parejas, los alumnos comprueban si la traducción ofrecida anteriormente para el listado de términos sería la adecuada teniendo ahora delante el texto completo. No tardaremos en darnos cuenta de que, aunque dispongamos del texto completo para comprobar la propuesta de traducción de los términos, no podremos valorar la validez o no de la traducción hasta no tener un encargo de traducción para nuestro texto. Las decisiones de traducción se toman teniendo en cuenta todos los agentes y elementos que intervienen en el contexto de traducción.

#### Lista A

*Température, signe, organisme, coup de chaleur, troubles, conseils pratiques, maux de tête, appareil, tisane, bouillon, délais, sauf avis contraire*

#### Lista B

*Soulager, chez un enfant, couvert, réaction naturelle, mal supportée, inconfort, personne ayant la garde, couches superflues, s'évacuer, bouillon, découvrir, pièce*

### Actividad 2. Equivalencias contextualizadas

#### Objetivos:

Reflexionar sobre la importancia del contexto en traducción y cómo éste condiciona la toma de decisiones para resolver los problemas concretos de traducción.

#### Desarrollo de la tarea:

En este caso los alumnos han de crear un encargo de traducción para los textos 1 «*Votre enfant a de la fièvre?*» y 2 «*Vous avez de la fièvre?*» empleados en el ejercicio anterior y, a continuación, traducirlo. Se reparte el texto a los alumnos y se les deja un tiempo prudencial (30-40 minutos) para traducirlo de forma individual. Es interesante que los alumnos continúen trabajando con el mismo texto que en el ejercicio anterior.

#### Evaluación:

Se pide a los alumnos que expongan los posibles contextos y encargos de traducción creados y se corrige la traducción en clase resolviendo los problemas de traducción que haya en el texto.

#### Comentarios:

El profesor ha de insistir en que, a la hora de crear el encargo de traducción, este debe ser lo más real posible

para tratar de asimilar esta actividad a una situación profesional de traducción. Es interesante que este ejercicio se realice en un aula de informática o que los alumnos traigan a clase sus ordenadores portátiles (si hay conexión inalámbrica a Internet) o bien diccionarios monolingües y bilingües.

**VOTRE ENFANT A DE LA FIÈVRE ?**  
Les mesures simples pour le soulager

La fièvre est définie par une élévation de la température au-dessus de 38 °C, en l'absence d'activité physique intense, chez un enfant normalement couvert, dans une température ambiante tempérée : ce n'est qu'à partir de 38,5 °C qu'il est éventuellement utile d'entreprendre un traitement. La fièvre, réaction naturelle de l'organisme pour lutter contre les infections, est extrêmement fréquente et sans gravité par elle-même. Mais quand elle persiste, elle peut être mal supportée et créer un état d'inconfort (diminution de l'activité, de l'appétit...) contre lequel il faut lutter. Cette fiche vous indique les mesures simples à suivre. Elles doivent être connues des parents et de toute personne ayant la garde de votre enfant.

**LES PREMIÈRES MESURES À PRENDRE :**

- Eviter de couvrir l'enfant**
  - Enlever les couches superflues de vêtements ou couverture.
  - La chaleur peut ainsi s'évacuer plus facilement du corps.
  - Faire attention de ne pas trop découvrir l'enfant pour qu'il n'ait pas de frissons.
- Faire boire l'enfant le plus souvent possible et plus que d'habitude**
  - Préférer des boissons qu'il accepte facilement.
- Ne pas trop chauffer la pièce**
  - Maintenir la température de la pièce à 18 °C - 20 °C
  - Penser à aérer la pièce.
- Donner un bain tiède n'est plus recommandé systématiquement**
  - Cela ne fait pas forcément baisser la fièvre mais peut augmenter l'inconfort de l'enfant.
  - On peut l'envoyer si l'enfant aime le bain et que cela ne nuit pas à son confort.

Ces mesures simples doivent être suivies systématiquement, car elles empêchent la température de trop augmenter.

**QUELQUES CONSEILS À SUIVRE POUR L'UTILISATION DU MÉDICAMENT :**

**Respecter la prescription de votre médecin et ses conseils**

- Respecter les doses et les délais entre les prises
- Continuer le traitement tant que dure l'inconfort dû à la fièvre

**Ne pas associer plusieurs médicaments contre la fièvre (sauf avis contraire de votre médecin)**

**Consulter votre médecin en cas de fièvre persistante sous traitement.**

**Pour en savoir plus :**

1. AFSSA-Sa. Magnan A de la fièvre : ce qu'il faut savoir des médicaments antipyrétiques. 4 janvier 2005. [www.afssaps.sante.fr](http://www.afssaps.sante.fr).
2. AFSSA-Sa. Mise au point sur la prise en charge de la fièvre chez l'enfant. 4 janvier 2005. [www.afssaps.sante.fr](http://www.afssaps.sante.fr).

sanofi aventis

Texto 1: Votre enfant a de la fièvre ?



## VOUS AVEZ DE LA FIÈVRE

### Quelques conseils pratiques à suivre

La fièvre n'est pas une maladie en soi, mais une manifestation signalant une réaction de l'organisme, le plus souvent face à une infection.

**QUELS SONT LES SYMPTÔMES DE LA FIÈVRE ?**

L'organisme, quand il est en bonne santé, est capable de maintenir une température interne à peu près constante, entre 36 °C et 37,2 °C.

La fièvre se définit par une température corporelle plus élevée que la normale. On parle en général de fièvre lorsque la température interne dépasse 38 °C.

La fièvre est souvent accompagnée par d'autres signes dus à la maladie qui la provoque, surtout lors d'une infection : une sensation de froid, des frissons plus ou moins intenses, voire des claquements de dents. Selon la cause de la fièvre, d'autres troubles peuvent se manifester comme des douleurs articulaires, des nausées, des maux de tête.

**QUELLES SONT LES CAUSES DE LA FIÈVRE ?**

Le plus souvent, la fièvre est provoquée par une infection virale, bactérienne ou parasitaire. La fièvre peut également avoir d'autres causes : un coup de chaleur, une isolation, des troubles du système immunitaire, une réaction à certains médicaments.

**CONSEILS PRATIQUES À SUIVRE EN CAS DE FIÈVRE**

Surveiller l'évolution de la température

La manière la plus précise est d'utiliser un thermomètre électronique par voie rectale (par l'anus). Pour mesurer la température buccale, il est nécessaire de garder la bouche fermée et la langue abaissée pendant trois à quatre minutes.

Les thermomètres infrarouges à utiliser dans l'oreille (auriculaire) sont rapides (une seconde) mais exigent une bonne technique pour viser le tympan avec l'appareil.



Thermomètre	Température normale
Rectale	36,6 °C à 38,0 °C
Buccale	35,5 °C à 37,5 °C
Auriculaire	35,8 °C à 38,0 °C

**Boire fréquemment pour compenser la déshydratation provoquée par la fièvre**

Buvez de préférence des tisanes légèrement sucrées, de l'eau minérale, des jus de fruits ou du bouillon.

**Éviter de trop vous couvrir**

Enlever les couvertures excessives et vêtements ou couverture. La chaleur peut ainsi s'évacuer plus facilement du corps.

**Penser à aérer les pièces**

## QUELQUES CONSEILS À SUIVRE

### POUR L'UTILISATION DU MÉDICAMENT :

**Respecter la prescription de votre médecin et ses conseils**

- Respecter les doses et les délais entre les prises
- Continuer le traitement tant que dure l'inconfort dû à la fièvre

**Ne pas associer plusieurs médicaments contre la fièvre** (sauf avis contraire de votre médecin)

**Consulter votre médecin en cas de fièvre persistante sous traitement.**

**Pour en savoir plus :**

La fièvre chez l'adulte. Le guide de l'automédication. 2<sup>ème</sup> édition. Ed. Med. 2009. pp. 123-125

Ministère de la santé et des sports. Mesures de la température corporelle. Recommandations canadienne 2009. <http://www.sante-sports.gouv.fr/dossiers/santes/guide-chaleurs-extremes/recommandations-canadienne-2009/fiches/fiche-4-14-mesures-temperature-corporelle.html>

Texto 2: Vous avez de la fièvre ?