

El análisis textual como paso previo a la traducción.

La tipología textual y su interpretación

ISABEL GARCÍA IZQUIERDO
Universitat Jaume I. Castellón

1 INTRODUCCIÓN

Es un hecho aceptado comúnmente en los recientes estudios centrados en la actividad traductora (sobre todo desde una perspectiva pedagógica), que el análisis textual conforma uno de los pasos previos fundamentales al proceso mismo de traducción. Para traducir hay antes que *comprender*; y ello sólo es posible si, junto con otros factores, realizamos una exégesis del texto que tenemos enfrente y que constituye el punto de partida de un proceso tan fascinante como complejo.

No es mi intención en este trabajo revisar cuáles son los aspectos que conforman el citado análisis textual ya que, si se pretende ser exhaustivo, son muchos y muy controvertidos. Me centraré ahora, pues, únicamente en una de las vertientes —aunque quizás de las más interesantes por su repercusión para la traducción— desde las que abordar el análisis: la determinación del tipo textual.

Entre los postulados que en los últimos cuarenta años han conformado la base de los estudios traductológicos, ocupa un lugar prominente la importancia que la determinación de los tipos textuales característicos de las lenguas tiene para el análisis de traducciones —y, con ello, desde una perspectiva didáctica, para la correcta comprensión e interpretación de los textos por parte de los aprendices de traductor, como acabamos de ver.

Son muchas las clasificaciones que a lo largo de todos estos años se han realizado. Todas ellas, como afirma R. Arntz (1988: 468), con la intención, por un lado, de desarrollar criterios en función de los cuales un texto dado pueda ser asignado a un determinado tipo textual y, por otro, con el propósito de recomendar estrategias específicas de traducción para cada tipo de texto en el par de lenguas implicado en cada caso. No es mi propósito en este artículo revisar todas estas propuestas, puesto que las utilizo únicamente como marco teórico en el que se



inscribe el análisis. Piénsese, no obstante, entre otras, en las tipologías propuestas por B. Sandig (1972), quien propone tipologías binarias del tipo oral-escrito, espontáneo-no espontáneo, etc.; J. House (1981), quien aboga por una tipología orientada hacia la macrofunción ideacional, interpersonal, etc. que desarrolla el texto; K. Reiss (1982), basada en las funciones del lenguaje en el texto —enfaticando la forma, el contenido o la apelación al lector—; W. Wilss (1984), cuyo principal postulado es que los textos deben clasificarse atendiendo a su función, es decir, tomando en consideración si se utilizan para evaluar, describir, regular o motivar acciones; o por último, P. Emery (1991), cuya clasificación se centra en el dominio en que se sitúan los textos: científico-técnico, administrativo, político, literario, periodístico, etc.

Como denominador común, observamos la diversidad de criterios para la clasificación, lo que provoca lagunas en determinados aspectos del análisis, que son obviados en favor de otros. Ésta es también la opinión de A. Neubert & G. Shreve (1992: 132), para quien los intentos de caracterización de los prototipos¹ son difíciles debido al carácter dual de éstos en su relación

¹ Neubert & Shreve (1992: 126 y ss.) se refieren a los tipos textuales como constructos derivados no de la reflexión sino de la propia experiencia. En su opinión, y siguiendo a Stein (1982: 330), los tipos textuales son herramientas socialmente institucionalizadas cuya aplicación debe entenderse como una forma de conocimiento social específico. Es decir, en la determinación de los tipos textuales entra en juego el reconocimiento de determinados esquemas lingüísticos, pero siempre en relación con determinados contextos comunicativos. El tipo de texto no es un modelo textual, sino un conjunto organizado de expectativas y reconocimientos que deben de usarse para generar los modelos. Los estudiosos de las tipologías hablan de diferentes tipos de texto desde un punto de vista analítico. A los representantes de estos diferentes tipos textuales, Neubert & Shreve los denominan prototipos, entendidos no sólo como un amplio marco de características textuales, sino también como un conjunto de modos de organizar dichas características dependiendo de la situación específica. Es decir, los prototipos son estructuras de conocimiento aplicadas en la producción e interpretación de los textos.

con el proceso social. Es decir, los prototipos determinan el proceso social pero son también determinados por él. En este sentido, la mayoría de las tipologías propuestas, afirman, pecan de no integrar los tres aspectos fundamentales para la caracterización de los textos, a saber, la función social, el contenido informativo y la forma textual.

Si bien la teoría de Neubert & Shreve (1992) contiene aportaciones muy valiosas en el campo de la tipología, tales como que los prototipos nos ayudan a comprender la textualidad, enfatizando la síntesis entre el conocimiento textual y el proceso textual, o que los límites entre los prototipos no son rígidos y, por tanto, «Textual instances may have «degrees of belonging» to the prototype» (p. 130), ideas con las que estamos totalmente de acuerdo, en realidad en su concepción subyace, en nuestra opinión, una cierta confusión entre los tipos y los géneros textuales. De hecho, caracterizan los prototipos como «particular ways of speaking and writing accepted at a particular time in history by particular communicating subgroup» (p. 132), definición que nos remite inmediatamente a la propuesta por Hatim & Mason (1990) para los géneros. Esta concepción híbrida de los tipos textuales les lleva a afirmar que clasificaciones textuales tan comunes como las que dividen los textos en las categorías descriptiva, narrativa y argumentativa no consiguen capturar la función social de la forma y el contenido.

B. Hatim e I. Mason (1997: 128) también critican las clasificaciones textuales realizadas en los últimos 40 años porque se restringen a determinadas variables y presentan importantes lagunas tanto en sustancia como en metodología. Hasta aquí, podría parecer que estamos delante de una opinión similar a la planteada en líneas superiores. Sin embargo, Hatim y Mason, ya en su libro de 1990, abogan por una tipología que distinga los textos según sean argumentativos, expositivos e instructivos (o



exhortativos), clasificación que acabamos de ver que critican Neubert & Shreve. ¿Cómo resolver esta aparente incoherencia? La respuesta nos la proporcionan los propios Hatim y Mason cuando afirman que las deficiencias de las clasificaciones realizadas hasta el momento se deben a la ausencia de una descripción coherente del contexto. Únicamente a través de una exhaustiva teoría del contexto como la que ellos proponen (1990 y 1997), que incluya categorías como el registro, la intencionalidad y la intertextualidad que convergen en la noción de un propósito retórico predominante, podrán ser explicados los tipos textuales y, por tanto, la diversidad de propósitos retóricos que normalmente conlleva cualquier acto de comunicación. Es decir, el propósito retórico servirá como base para el análisis, y a él se unirán el componente genérico (*text form*) y el componente discursivo. Con ello, pues, se subsana la deficiencia relativa a la no inclusión de la función social de la que hablaban Neubert & Shreve.

2 ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Partiendo, pues, de la teoría de los tipos textuales planteada por Hatim y Mason (1990) —basada en realidad de la noción de tipo textual propuesta por Beaugrande y Dressler (1981: 186) como:

A text type is a set of heuristics for producing, predicting and processing textual occurrences and hence acts as a prominent determinant of efficiency, effectiveness and appropriateness.

y asumiendo la idea comúnmente aceptada de que el reconocimiento de los tipos textuales es fundamental para los traductores², analizaremos a continuación de manera sucinta los

resultados obtenidos del análisis de la tipología de dos textos realizado por estudiantes de primero de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I de Castellón.

El proceso fue el siguiente: en primer lugar, se repartieron a un total de 79 alumnos los textos que presentamos a continuación.

a) *Delirar*

Hace más de cien años, un viejo psiquiatra definió la despersonalización como un estado enfermizo en el que se pierde la conciencia de identidad personal y aparece un sentimiento extraño sobre lo que uno hace o dice; (...)

Es frecuente en los adolescentes en crisis y en los adultos que se enfrentan a cambios radicales de la noche a la mañana. Cambios de casa o de colegio, de país o de pareja afectiva, de trabajo. También cuando nos enfrentamos a un cambio político impredecible.

Un buen ejemplo es lo ocurrido este primero de mayo en el Reino Unido: varios conservadores no pudieron soportar el no ser y tuvieron reacciones trágicas: mientras algunos ganadores del Partido Laborista manifestaban su «estado de ensueño», de no creérselo, de «irrealidad» bebiendo champaña, los conservadores, después de 18 años en el poder, sufrieron varios ataques al corazón —el más aireado ha sido el de Heseltine—, y otros murieron inesperadamente. Ambos partidos, los conservadores y los laboristas, sufrieron cada uno en su estilo un estado de despersonalización.

Elena Ochoa. *El País Semanal*, domingo 1 de junio de 1997, p. 112

² Véanse los trabajos de R. Arntz (1988); Hatim y Mason (1990 y 1997); Neubert y Shreve (1992); Hatim (1995), entre otros.



b) Viena

¿Aire de castillos....

(fotografía)

o castillos en el aire?

Aquí es donde ella residió. ¿Quién? Sissi, la mujer más bella de Europa. Magnífico barroco. Un jardín grandioso. Su marido es el Emperador. Aunque él no tenía mucha fantasía, ella, por el contrario fue muy romántica. ¿Y yo? No vivo el ceremonial de la Corte, pero a cambio me divierto. En la Noria Gigante. En la zona de bares del «Triángulo de las Bermudas». En la ciudad de mis sueños. En la Escena Vienesa.

VIENA Austria,
!.....y
rompe
moldes

El País Semanal, domingo
1 de junio de 1997, p. 73.

La finalidad era, en principio, que los alumnos analizaran todos aquellos aspectos que fuesen significativos desde las perspectivas pragmática (actos de habla, implicaturas, etc.), semiótica (género, discurso) y comunicativa (registro, dialectos), aspectos que, por otra parte, habían conformado los contenidos de la asignatura Lingüística Aplicada a la Traducción y sobre los que, por tanto, habían estado trabajando a lo largo de todo el semestre. Era un requisito, por tanto, que determinasen el tipo de texto ante el que se encontraban. Ahora bien, por razones de tiempo, y dado que la determinación de la tipología era sólo uno de los aspectos a tratar, únicamente se les solicitaba que la determinasen al foco contextual dominante; es decir, no se les pedía la justificación de cómo se reflejaban en el texto las partes constitutivas de cada uno de los tipos (p.e. pre-

misas-argumentos-conclusiones), ni qué aspectos de la textura ayudaban a vehicular los esquemas de cada tipo.

Centraré mi análisis, como ya he citado, únicamente en el aspecto de la tipología textual, obviando los resultados obtenidos en el análisis para el resto de variables a tener en cuenta (campo, modo, tenor, dialecto, género, discurso, actos de habla e implicaturas, intertextualidad, etc.).

Los resultados generales obtenidos para esta variable en cada uno de los textos, a partir de los comentarios de los alumnos, fueron los siguientes:

	texto a	texto b
Expositivo	55,60%	5,06%
Argumentativo	5,06%	1,26%
Instructivo	0,00%	36,70%
Multifuncional	7,59%	15,17%
Otros	31,64%	41,77%

Comentaré brevemente cómo interpreto los resultados obtenidos y qué consecuencias podemos extraer de ello. Respecto al primer texto, se observa que un elevado porcentaje de los alumnos (55'6%) opinan que estamos delante de un texto expositivo tipo al que, siguiendo los patrones habituales de este tipo textual en español, efectivamente pertenece. Pero más de la mitad de estos (aproximadamente un 30%), destacan que es más descriptivo que narrativo. Aquí encontramos un primer problema porque, en realidad, estamos delante de un texto que responde a la exposición conceptual o pura y, en todo caso, destacan en él más los elementos narrativos que los descriptivos. El error de los alumnos se deba quizás al hecho de que han confundido la exposición de acontecimientos en el espacio (descripción) con la de acciones en el tiempo (narración), confusión por otra parte no demasiado grave si tenemos en cuenta que los estudiosos destacan

la importancia de la distinción entre exposición y argumentación para la traducción, en general, y no tanto la delimitación de los subtipos.

Por otra parte, entre quienes opinan que el texto es multifuncional (7'59%), es decir, que sirve a más de un único propósito retórico —siguiendo la terminología de Hatim & Mason (1990)—, existe consenso en afirmar que esta multifuncionalidad está a caballo entre lo argumentativo y lo expositivo, pero un 5% aproximadamente destacan que es más expositivo. Este hecho, en nuestra opinión, puede ser interpretado de dos formas: por un lado, podría pensarse que los alumnos optan por la opción de la multifuncionalidad con el fin de no errar en su predicción acerca de la tipología. En este sentido, es significativo que el 65% de este grupo destaque que hay más componente expositivo en el texto; por otra parte, y esta sería la segunda interpretación, la existencia de valoraciones subjetivas en el texto (tales como «Un buen ejemplo es lo ocurrido...») haría que los alumnos las identificasen con argumentos, si bien es evidente que ni el conjunto del texto ni este fragmento en particular siguen la estructura típica de la argumentación. No obstante, insisto en que la multifuncionalidad constitutiva de cualquier texto, y también de éste, permite considerar esta hipótesis como adecuada (si está bien justificada).

Finalmente, llama la atención la elevada cifra que aparece en el apartado Otros (31'64%). Este apartado alude, como es de prever, a los casos en que los alumnos no han determinado el tipo de texto ante el que se encuentran, no porque hayan obviado esta variable, sino porque no se han referido a ella utilizando ninguno de los términos previstos en la tipología elegida. Así, encontramos denominaciones de lo más diversas: texto de tipo narrativo, tipo textual periodístico, tipo de especialidad, tipo textual artículo de opinión, etc. Si exceptuamos la primera de las denominaciones apuntada, que en realidad alude a un

subtipo del expositivo —que nos podría hacer pensar bien en la ignorancia por parte del alumno de la denominación general del tipo, bien en su intento de concretizar más su caracterización del mismo—, el resto de denominaciones ponen en evidencia un hecho que, como veremos, se reproduce en el análisis de los resultados del segundo texto y que conforma, por tanto, un factor a tener en cuenta: la evidente confusión entre las etiquetas que los estudios asignan a los tipos y géneros textuales.

Respecto al segundo texto analizado, lo primero que nos llama la atención es el bajo porcentaje de alumnos (36'70%) que han interpretado correctamente el tipo de texto —instructivo— ante el que están, si lo ponemos en relación con el texto *a*³. Y nos llama especialmente la atención porque los especialistas (Véase, entre otros, Hatim (1995)) apuntan que, desde una perspectiva pedagógica o didáctica, es conveniente comenzar las actividades de traducción por los textos instructivos, que son los que menos dificultad plantean a los alumnos, para después seguir con los expositivos y, finalmente, con los argumentativos. En efecto, los textos instructivos son los que más respetan las convenciones de género y forma textual. Son, por tanto, los textos que menos desviaciones de la norma presentan. Ahora bien, a pesar de la innegable importancia del reconocimiento de los tipos textuales para mejorar el ejercicio de la traducción, es un hecho que los alumnos pueden comenzar a traducir textos sin haber llegado a identificar su pertenencia a un tipo determinado. Con esto queremos decir que el hecho de que el texto de tipo instructivo sea el menos complicado para empezar a traducir, no significa necesariamente que sea también el más fácil de reconocer desde



³ Ahora bien, hay que señalar que, entre este 36'70%, un alto porcentaje de alumnos (29'11%) ha especificado incluso el tipo de texto instructivo ante el que nos encontramos: instructivo con alternativa.



el punto de vista de la tipología, porque para llegar a este reconocimiento se necesitan determinados conocimientos metalingüísticos que puede no tener el aprendiz de traductor. Esto justificaría, pues, el porcentaje obtenido.

Por otra parte, entre quienes consideran que el texto es multifuncional, existen tres opciones: un bajo porcentaje de alumnos considera el texto entre expositivo y argumentativo (1'26%), opción desestimable si no se alude a la función primaria del texto. Las otras dos, que consideran el texto instructivo pero con un componente implícito argumentativo (12'65%) o expositivo (1'26%), tienen su justificación. Efectivamente, bajo la apariencia del texto instructivo con alternativa existen contenidos descriptivos y argumentativos. Estaríamos, por tanto, delante de una interpretación correcta, con lo cual, el porcentaje de identificación del texto podría ascender al 50'61%, hecho que vendría a corroborar, en parte, las afirmaciones de Hatim a las que aludíamos más arriba. Ahora bien, aunque sólo ligeramente, el porcentaje de acierto en el texto *a* continúa siendo superior. ¿Cómo podemos explicar este hecho?. De nuevo tenemos que aludir al problema ya citado de la confusión entre las etiquetas propuestas para género y tipo de texto. Así, en el apartado *Otros* el porcentaje en este segundo texto es todavía superior (41'77%), con denominaciones como texto periodístico, texto publicitario, anuncio de empresa de viajes, etc. Estas denominaciones forman parte de la experiencia de los alumnos de manera más evidente que las apuntadas para el texto *a* (quizás por la influencia de los medios de comunicación audiovisual, la familiaridad del contenido que se expresa, etc.), hecho que justificaría el aumento del porcentaje en este apartado.

3 C ONCLUSIÓN

Con este breve análisis hemos intentado mostrar las dificultades con las que pueden encon-

trarse los alumnos de traducción a la hora de interpretar las funciones de los textos en su propia lengua. Este hecho es relevante si, como comúnmente se acepta, los tipos textuales pueden diferir de unas lenguas a otras. Por tanto, de una mala interpretación de la tipología en la lengua materna se puede derivar una mala traducción.

Hemos utilizado los dos tipos textuales que se consideran menos problemáticos a la hora de la interpretación. En general, el porcentaje de acierto entre los alumnos ha sido elevado, teniendo en cuenta que se trata de alumnos de primer curso que, en su mayoría, nunca se habían enfrentado antes a análisis de este tipo. No podemos, a partir de los datos analizados (únicamente dos textos y 79 alumnos), generalizar nuestras conclusiones que pretenden, por tanto, únicamente servir de guía para futuras investigaciones y, sobre todo, incidir en algunos de los problemas con los que se encuentran los alumnos ante este tipo de análisis, con el fin de intentar evitarlos.

Realizada esta matización, podemos afirmar que de la observación de los datos con los que hemos trabajado se deduce que los problemas o la mala interpretación de la tipología se deriva de dos factores fundamentales:

a. El primero es evidente y no privativo de nuestro análisis. Se trata del desconocimiento por parte de los alumnos de la descripción de la tipología que sirve de base para el estudio (desconocimiento derivado de la falta de interés o la insuficiente descripción ya que, obviamente, la tipología utilizado se ha explicado en el aula y se ha puesto en práctica en diferentes ocasiones). Es decir, los alumnos son capaces de recordar los tres tipos textuales pero no a qué esquema de construcción responden y, por tanto, lo único que pueden hacer es aventurar hipótesis. Junto a esto, hemos visto que la única confusión quizás más justificada (atendiendo a la definición propuesta por Hatim & Mason,



1990) es la que se produce entre descripción y narración.

b. El segundo factor, ya citado en líneas anteriores y en mi opinión fundamental, es la confusión entre las etiquetas propuestas para denominar los conceptos de género y tipo textual. No es ésta una confusión arbitraria, puesto que hemos visto en líneas anteriores que autores como Neubert & Shreve⁴ identificaban también los tipos textuales con los esquemas o modos de escritura que convencionalmente se aceptan como representativos en cada lengua (definición que, a su vez, era muy similar a la propuesta por Hatim & Mason (1990) para los géneros). Ahora bien, en el caso de los alumnos, deberemos preguntarnos el motivo de la confusión, puesto que previamente a este análisis se les había explicado la distinción entre género y tipo textual propuesta por Hatim & Mason y, en este sentido, no es posible que el error proceda de una concepción predeterminadas de estas dos categorías. Y en nuestra opinión, la explicación está en la inmediatez con que los alumnos pueden percibir en su entorno social habitual la expresión de estos conceptos. Es decir, el género, como representativo de la ocasión social que es, es fácilmente identificable casi a primera vista en cualquier texto de la lengua materna: piénsese, por ejemplo, en la facilidad que tenemos cuando leemos un periódico para identificar si estamos delante de un artículo de opinión, de un editorial o de una carta al director (información que, en el caso del español o el catalán, viene además explícitamente expresada mediante títulos); o, en casos menos evidentes, la relativa facilidad con la que podemos distinguir entre un chiste, un anun-

cio, un cuento o un ensayo. Sin embargo, para poder determinar el tipo textual (argumentativo, expositivo o instructivo) que se vehicula a través de estos géneros, deberemos realizar una atenta lectura del texto y conocer los mecanismos de los que dispone nuestra lengua para expresarlo. Es cierto que determinados géneros tienden a asociarse casi siempre a un tipo textual (así, los textos pertenecientes al género publicitario suelen ser representativos del tipo instructivo, etc.), pero no lo es menos que sólo a partir de un análisis detallado del texto en su contexto de realización podremos determinar qué función es la prioritaria.

4 BIBLIOGRAFÍA

- ARNTZ, R. (1988): «Steps toward a translational-oriented typology of technical texts», en *Meta*, vol. 33, nº 4, pp. 468-471.
- BÜHLER, H. (1988): «Introductory paper: Text Linguistics, Text Types and Prototypes», en *Meta*, vol. 33, nº 4, pp. 465-467.
- EMERY, P. (1991): «Text classification and text analysis in advanced translation teaching», en *Meta*, vol. 36, nº4.
- HATIM, B. (1995): *Text Typologies and translation*, Seminario impartido en la Universitat Jaume I de Castellón, el 29 y 30 de junio de 1995.
- HATIM, B. & MASON, I. (1990): *Discourse and the Translator*, Londres: Longman.
- (1997): *The Translator as Communicator*, Londres: Routledge.
- HOUSE, J. (1981): *A Model for Translation Quality Assessment*, Tübinga: Narr.
- MARTIN, J. R. (1992): *English Text: System and Structure*, Amsterdam: John Benjamins.
- NEUBERT, A. & SHREVE, G. (1992): *Translation as Text*, Kent, Ohio y Londres: The Kent State University Press.
- REISS, K. (1982): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, München.
- SANDIG, B. (1972): «Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen» en E. GÜLICH & W. RAIBLE (eds.): *Textsorten: Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*, Francfort, pp. 113-124.

⁴ Citamos a Neubert & Shreve (1992) porque su trabajo se ha utilizado a lo largo de la exposición pero, en realidad, son muchos los investigadores que neutralizan esta distinción bajo un único concepto. Citaré, entre otros, a R. Martin (1992), aunque, en general, esta confusión la encontramos en muchos de los trabajos de procedencia alemana.



WILSS, W. & THOME, G. (eds.) (1984): «Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik / Translation theory and Its Implementation in

the Teaching of Translating and Interpreting», *Akten des Internationalen Kolloquiums der Association Internationale de Linguistique Appliquée*, Saarbrücken, July 1983, Tübingen.

RECIBIDO EN SEPTIEMBRE DE 1998