

# **ESTUDIO DE LAS DECISIONES TRADUCTOLÓGICAS EN LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Yanina Criolani

Trabajo de fin de máster

Lucrecia Keim Cubas

Máster en Traducción Especializada

8 de setiembre de 2019

## Contenido

1	Introducción.....	5
2	Estado de la cuestión.....	6
2.1	Población de estudio.....	6
2.2	El uso del español dentro de las comunidades hispanas de EE.UU. ....	8
2.3	El español en Carolina del Norte .....	9
3	Lineamientos para el análisis de tests.....	9
3.1	¿Traducir o adaptar?.....	10
3.2	Técnicas de control de calidad.....	11
3.3	Directrices para la traducción de test de la Comisión Internacional de Tests (ITC, <i>International Test Commission</i> ).....	12
4	Objetivos del estudio.....	16
4.1	Criterios de análisis .....	18
4.1.1	Determinación de sesgos .....	19
4.2	Categorías de análisis.....	21
4.3	Etapas de análisis .....	25
4.4	Codificación .....	27
5	Análisis.....	27
5.1	Instrumento #1: <i>Developmental Profile 3 (DP-3)</i> .....	27
5.2	Instrumento #2: <i>Child Behavior Checklist for 1 ½– 5 (CBCL/1½-5-LDS )</i> .....	37
5.3	Instrumento #3: <i>Parenting Across Cultures (PAC)</i> .....	43
6	Discusión de los resultados .....	48
7	Conclusiones.....	51

8	Bibliografía.....	55
9	Anexos.....	58

## **Relación de anexos**

Anexo A: Primer análisis aproximativo del Instrumento # 1 *Developmental Profile 3* (DP-3)

Anexo B: Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #1 *Developmental Profile 3* (DP-3)

Anexo C: Primer análisis aproximativo Instrumento #2 *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS )

Anexo D: Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #2 *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS )

Anexo E Primer análisis aproximativo del Instrumento #3 *Parenting Across Cultures* (PAC, 2015)

Anexo F: Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #3 *Parenting Across Cultures* (PAC, 2015)

Anexo G Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States, States, and Counties: April 1, 2010 to July 1, 2017)

Anexo H: *Demographic Facts You Need to Know: Hispanic/Latino, NC vs. U.S., 2017 Carolina Population Center UNC Chapel Hill*

Anexo I: Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems de Hambleton y Zenisky (2011)

Anexo J: Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición de Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013)

# 1 Introducción

Dada la alta densidad de población hispana en Estados Unidos, diferentes universidades y organizaciones gubernamentales han creado herramientas para recoger información ya sea para brindar servicios sociales a estas comunidades o como recurso para responder a las necesidades educativas de este segmento poblacional. En el mismo sentido, dado que la gran mayoría de la población hispana en Estados Unidos es de origen mexicano, estas organizaciones han tomado, en su mayoría, la variedad dialectal mexicana como estándar para crear la versión en español de estas herramientas de investigación y recolección de datos originalmente diseñadas y creadas en inglés. El problema reside en que, si bien los estudios censales muestran una prevalencia de inmigrantes mexicanos (como puede ver en el apartado 2.1 Población de estudio), las poblaciones hispanas destinatarias de estos instrumentos provienen de prácticamente todos los países hispanos de Suramérica; poblaciones que como trataremos de demostrar en este trabajo de fin de máster, muchas veces quedan invisibilizadas en estos instrumentos. Sin un previo análisis de la población destinataria del instrumento, los sujetos de investigación pueden quedar expuestos a materiales que no se ajustan a su base cultural lo que puede llevar, a su vez, a recopilar información imprecisa con los consecuentes errores de interpretación de la población destinataria.

Por tanto, el tema de la investigación se centra en el análisis de la traducción al español de las herramientas de investigación de recopilación de datos orientadas a la población hispana en Estados Unidos, en particular en Carolina del Norte. Este análisis buscará determinar el rol que juegan las decisiones del traductor en la calidad de la información recopilada. Se tomará como base para el análisis los lineamientos generales planteados por la Comisión Internacional de Tests (*International Test Commission*, ITC), una organización que se encargó de la elaboración de directrices relacionadas con la adaptación de tests y cuestionarios (Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K., 2013)

Este trabajo tiene como objeto, determinar si las características lingüísticas y culturales propias de la comunidad hispana en Estados Unidos, y concretamente del grupo poblacional en Carolina del Norte., se ven apropiadamente reflejadas en las herramientas de recolección de datos diseñadas para la obtención de información en los ámbitos educativo, científico y social de ese grupo.

## 2 Estado de la cuestión

### 2.1 Población de estudio

Estados Unidos va en camino a convertirse en uno de los países no hispanos con mayor cantidad de hablantes de español del mundo. El *Pew Research Center*<sup>1</sup> en su sección *Fact Tank, News in Numbers* (Flores, 2017) muestra que la población hispana en 2016 alcanzó los 58 millones de habitantes afirmando que ha sido la población con el mayor crecimiento demográfico de Estados Unidos desde el año 2000. Según este centro de investigación, en 2016 la población hispana de origen mexicano representaba el 63,3 % del total de hispanos en el país, lo que equivale a una población de 36 millones de habitantes hispano-mexicanos. En los últimos años, sin embargo, la proporción de hispanos provenientes de otros países ha visto un significativo aumento y se estima que llegará a los 107 millones de habitantes en el 2065. En esta misma línea, las proyecciones demográficas de *United States Census Bureau* desde 2020 a 2060 indican que para el 2060 los hispanos representarán el 27.5% de la población total (un total aproximado de 101.202 millones de personas), convirtiéndose así en la primera minoría racial en los Estados Unidos y desplazando a los afroamericanos con una expectativa poblacional para el 2060 del 15% (un total aproximado de 60.472 millones de personas).

Tal como se puede observar en la Tabla 1 *Hispanic or Latino Origin Population by Type: 2000 and 2010* correspondiente al Censo 2010, la población hispana en los Estados Unidos se incrementó un 43 % en 10 años y este aumento se dio mayoritariamente gracias a los hispanos de origen mexicano, cubano y puertorriqueño que representan aproximadamente tres cuartas partes de la población hispana censada en ese año.

En cuanto a la distribución de la población hispana en el espacio geográfico de los Estados Unidos, el Censo muestra que aproximadamente la mitad de la población hispana en los Estados Unidos está concentrada en tres estados: California, Texas y Florida (Ver anexo G *Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States, States, and Counties: April 1, 2010 to July 1, 2017*) y en términos de área, se agrupan en la sección sur del país. Las mayores concentraciones de hispanos se dan en centros urbanos con poblaciones que superan

<sup>1</sup> *Pew Research Center* es una organización apolítica con sede central en Washington DC cuenta con un equipo de investigación en estudios demográficos, encuestas de opinión y otro contenido relativo a la investigación social en los Estados Unidos y Latinoamérica [www.pewresearch.org](http://www.pewresearch.org).

el millón de habitantes en estados como Arizona, California, Colorado, Florida, Illinois, New Jersey, New Mexico, New York and Texas.

Tabla 1

*Hispanic or Latino Origin Population by Type: 2000 and 2010*

Origen y tipo	2000		2010		Cambio desde 2000 - 2001	
	Cantidad	% Total	Cantidad	% Total	Cantidad	%
<b>DE ORIGEN HISPANO O LATINO</b>						
<b>Total</b> .....	<b>281,421,906</b>	<b>100 .0</b>	<b>308,745,538</b>	<b>100 .0</b>	<b>27,323,632</b>	<b>9 .7</b>
Hispanos o latinos .....	35,305,818	12 .5	50,477,594	16 .3	15,171,776	43 .0
No hispanos o latinos .....	246,116,088	87 .5	258,267,944	83 .7	12,151,856	4 .9
<b>HISPANO O LATINO POR TIPO</b>						
<b>Total</b> .....	<b>35,305,818</b>	<b>100 .0</b>	<b>50,477,594</b>	<b>100 .0</b>	<b>15,171,776</b>	<b>43 .0</b>
Mexicanos .....	20,640,711	58 .5	31,798,258	63 .0	11,157,547	54 .1
Puertorriqueños .....	3,406,178	9 .6	4,623,716	9 .2	1,217,538	35 .7
Cubanos .....	1,241,685	3 .5	1,785,547	3 .5	543,862	43 .8
Otros hispanos o latinos .....	10,017,244	28 .4	12,270,073	24 .3	2,252,829	22 .5
Dominicanos (República Dominicana) ...	764,945	2 .2	1,414,703	2 .8	649,758	84 .9
Centroeuropeos (salvo mexicanos) ...	1,686,937	4 .8	3,998,280	7 .9	2,311,343	137 .0
Costarricenses .....	68,588	0 .2	126,418	0 .3	57,830	84 .3
Guatemaltecos .....	372,487	1 .1	1,044,209	2 .1	671,722	180 .3
Hondureños .....	217,569	0 .6	633,401	1 .3	415,832	191 .1
Nicaragüenses .....	177,684	0 .5	348,202	0 .7	170,518	96 .0
Panameños .....	91,723	0 .3	165,456	0 .3	73,733	80 .4
Salvadoreños .....	655,165	1 .9	1,648,968	3 .3	993,803	151 .7
Otros países de América Central <sup>2</sup> .....	103,721	0 .3	31,626	0 .1	-72,095	-69 .5
Suramericanos .....	1,353,562	3 .8	2,769,434	5 .5	1,415,872	104 .6
Argentinos .....	100,864	0 .3	224,952	0 .4	124,088	123 .0
Bolivianos .....	42,068	0 .1	99,210	0 .2	57,142	135 .8

Chilenos .....	68,849	0.2	126,810	0.3	57,961	84.2
Colombianos .....	470,684	1.3	908,734	1.8	438,050	93.1
Ecuatorianos .....	260,559	0.7	564,631	1.1	304,072	116.7
Paraguayos .....	8,769	–	20,023	–	11,254	128.3
Peruanos.....	233,926	0.7	531,358	1.1	297,432	127.1
Uruguayos .....	18,804	0.1	56,884	0.1	38,080	202.5
Venezolanos .....	91,507	0.3	215,023	0.4	123,516	135.0
Otros suramericanos <sup>3</sup> .....	57,532	0.2	21,809	–	–35,723	–62.1
Españoles .....	100,135	0.3	635,253	1.3	535,118	534.4
Todos los demás hispanos o latinos <sup>4</sup> ...	6,111,665	17.3	3,452,403	6.8	–2,659,262	–43.5

*Nota.* Hispanic or Latino Origin Population by Type: 2000 and 2010. Extraído de la página web United States Census Bureau

## 2.2 El uso del español dentro de las comunidades hispanas de EE.UU.

Según el lingüista Lisпки (2003) el uso y la supervivencia del español entre los grupos hispanos está determinado por una gran multiplicidad de factores sociales y psicológicos, entre ellos la búsqueda del éxito económico, la aceptación y el avance social, entre otros. Diversos estudios demuestran una correlación inversa entre la preservación de la lengua española en la familia y el estatus socioeconómico de la familia hispana viéndose que aquellos posicionados en las más altas escalas sociales son aquellos que tienen un mejor dominio del idioma inglés, situación que lleva a muchas familias a desistir de su lengua materna en el grupo familiar. Por otra parte, en las segundas generaciones de inmigrantes, es notable la pérdida de la lengua española por sobre la inglesa con una estimación de una pérdida total del español pasadas más de dos generaciones. Sin embargo, y como contrapartida, el español es el idioma más usado entre los inmigrantes nacidos fuera de Estados Unidos y en regiones con grandes procesos inmigratorios recientes. Dadas las últimas olas inmigratorias desde países centroamericanos como Honduras, El Salvador y Nicaragua, y a pesar de los incontables esfuerzos políticos por detener el flujo inmigratorio ilegal, y también de alguna forma el legal, es de prever que el español seguirá teniendo un papel preponderante dentro de la sociedad estadounidense y se seguirá expandiendo, tal como las estimaciones de organizaciones



como *Pew Research Center* afirman en su publicación *Fact Tank News in Numbers* de Antonio Flores..

## **2.3 El español en Carolina del Norte**

Dado que los instrumentos a analizar en este estudio se aplicaron o se aplican en la actualidad en el estado de Carolina del Norte, consideramos gráfico en este punto proveer información de la población hispana en este estado a fin de tener un perfil poblacional de investigación en dichos instrumentos. En este sentido y basándonos en el estudio de *Pew Research Center*, al año 2014 la población hispana en el estado de Carolina del Norte llegó a los 890.000 habitantes, lo que corresponde a un 9% de la población total del estado. Dentro de la población hispana el 81% de los hablantes usan otro idioma distinto al inglés en el ámbito familiar.

Por su parte *UNC Carolina Population Center*, organización parte del sistema de universidades de la Universidad de Carolina de Norte en Chapel Hill, sostiene que dentro de la población hispana en estudios realizados en el 2017 el 57 % se identifica como mexicano, el 10% como puertorriqueño, el 15 % de origen centroamericano como El Salvador, Honduras y Guatemala mientras que el 18% restante se identifica como originario de otros países de habla hispana (Ver anexo H *Demographic Facts You Need to Know: Hispanic/Latino, NC vs. U.S., 2017*)

Otro aspecto a tener en cuenta para nuestro análisis es el nivel educativo de la población hispana en Carolina del Norte. En este sentido *UNC Carolina Population Center* muestra que el 40% de la población hispana mayor a los 25 no cuenta con estudios secundarios completos mientras que tan solo el 15 % tienen estudios universitarios y el 27 % del total poblacional vive bajo la línea de pobreza. Para terminar, la proyección poblacional para el año 2065 es de 1,6 millones de hispanos lo que representa un incremento del 71%.

## **3 Lineamientos para el análisis de tests**

Las comunidades científicas no están ajenas a los desafíos que traen aparejados los movimientos migratorios y el avance de la globalización. La necesidad de recolectar datos comparativos entre comunidades de diferente origen étnico y por tanto lingüístico lleva a un replanteo de estrategias en el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Las comunidades que reciben grandes flujos migratorios traen consigo un bagaje cultural propio con notables particularidades. Estas nuevas realidades sociales no pasaron desapercibidas a la comunidad científica que, como respuesta, sintió

la necesidad de adaptarse y desarrollar lineamientos con el fin de estandarizar los instrumentos para obtener datos más precisos y fidedignos que realmente representen a la comunidad que se está estudiando.

### 3.1 ¿Traducir o adaptar?

A partir del desafío de crear lineamientos para responder a una sociedad *intercultural*, a fin de representar lo más fidedignamente posible las particularidades propias de cada cultura surge la pregunta: ¿traducir o adaptar las herramientas de recolección de datos? A fin de arrojar luz sobre este dilema estudiaremos a continuación algunos conceptos claves de lingüistas, psicólogos, sociólogos y otros referentes en el área de los estudios traductológicos. Como punto de partida comenzaremos con la definición de “traducción” de Taber y Nida (1971) que expresa:

La traducción consiste en reproducir en la lengua receptora (LT) el mensaje de la lengua fuente (LO) por medio del equivalente más próximo y más natural, primero en lo que se refiere al sentido, y luego en lo que atañe al estilo. (Taber y Nida, 1971, p.391, citado por Vázquez Ayora, 1977)

Esta definición refleja el objetivo central de toda traducción: la fidelidad con el “mensaje”. El principio de que la traducción tiene que tender al “equivalente más próximo y natural” en la cultura meta hace referencia a los aspectos sociales que intervienen en una traducción. En este sentido Toury (1980) propone el “sometimiento” del traductor a la cultura de llegada validando así el concepto de *aceptabilidad* por sobre el de *adecuación*; entendiéndose por *aceptabilidad* la estrategia en la cual se privilegian las normas de la cultura receptora por sobre las normas de la cultura original. (Hurtado Albir, 2008, p. 243).

Por su parte, Venuti (1995) también desde una mirada social de la traducción, define dos estrategias de traducción a considerar en estos casos: la *extranjerización* y la *apropiación*. Venuti puntualiza como *apropiación* “a una reducción etnocéntrica del texto extranjero a los valores culturales de la lengua de llegada, llevando al autor a esta cultura”. Por otro lado, define *extranjerización* como “una desviación de esos valores [de la comunidad] para establecer las diferencias lingüísticas y culturales del texto extranjero, llevando al lector a la otra cultura” (Hurtado Albir, 2008, p.p. 243-244). Venuti extrapola incluso el concepto de *extranjerización* a la política social. Explica que los traductores pueden usar el concepto de *extranjerización* para sentar posición política y mostrar “resistencia contra el etnocentrismo y el racismo, el narcisismo cultural y el imperialismo, abogando por una vuelta a las traducciones extranjerizantes como medio de disidencia” (Hurtado Albir, p.250)

Si bien los conceptos de *aceptabilidad*, *extranjerización* y hasta la propia definición de traducción de Taber y Nida (1971, citado en Vázquez Ayora, 1977, p. 391) reconocen la importancia de adecuar la traducción al contexto cultural de destino, ninguno de ellos utiliza expresamente el término “adaptar”. En estudios más recientes, sin embargo, científicos, lingüistas y traductores comenzaron a plantear el término de “adaptación” con más precisión. En el trabajo *Adapting a cognitive test for a different culture: An illustration of qualitative procedures* Malda, Van de Vijver, Krishnamachari, Transler, Sukumar & Kirthi (1998) plantean el término *adaptación* como una manera de maximizar la adecuación cultural de un instrumento y por lo tanto minimizar sesgos (p. 453) y prueban y aplican conceptos de adaptación en los exámenes cognitivos de Kaufman (*Assessment Battery for Children, second edition (KABC-II)*) para niños de entre 6 y 10 años de Bangalore, India cuyo idioma nativo es el Kannada concluyendo en términos generales que:

An elaborate, detailed, and systematic test adaptation in our view constitutes a first, important, and strongly recommended step in assessing cognitive abilities with any Western (cognitive) test in a non-Westernized context” (Malda et al, 1998, p. 464)

El término *adaptación* también aparece citado en las *Directrices para la traducción y adaptación de test* creados por la Comisión Internacional de Test, y en las cuales basaremos el análisis de los instrumentos seleccionados para este trabajo. Tales directrices especifican la importancia de “evaluar la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar” (Muñiz et al, p.154).

### **3.2 Técnicas de control de calidad**

Según los creadores de las *Directrices para la traducción y adaptación de tests*, a pesar de que los estudios traductológicos han avanzado mucho durante estas últimas décadas, en términos de análisis y estudio, sin embargo, “la traducción literal o el “excesivo peso otorgado a la traducción inversa como procedimientos de verificación de calidad de la adaptación” aún provocan algunos “malentendidos” (Muñiz et al, p. 152) en desmedro de la adecuación cultural de toda traducción.

Tal como explican David Lucas and Helen Waren (1977) en su trabajo *Language Differences and the Family Planning Survey*, el método de control de calidad de test más utilizado en situaciones multilingües es la traducción/retraducción” (p. 233) , método al que haremos referencia en adelante como retrotraducción (*back translation*). Organizaciones de reconocimiento internacional en el ámbito de la salud como la

Organización Mundial de la Salud utilizan esta técnica como método para evaluar la calidad de las traducciones con el fin de analizar la transferencia de mensaje entre culturas en estudios médicos de alcance mundial (Ozolins, 2009, p. 1). La técnica de *retrotraducción* consiste en volver a traducir al idioma origen un texto ya traducido a fin de comprobar la exactitud en términos de equivalencia semántica con el texto original. Las críticas a este método se centran especialmente en que, si bien el grado de equivalencia entre la versión original y la traducida puede ser muy alta, no es garantía de validez de la versión meta (Muñiz et al, p. 152).

Esta técnica fuerza a los traductores a realizar traducciones demasiado ajustadas a la literalidad, tanto que en ocasiones llevan a perder lo que Vázquez-Ayora (1977) expresa como “el genio de lengua” justamente por la traducción ‘palabra por palabra’ como garantía para recibir buenas puntuaciones en términos de calidad. En este mismo sentido, la técnica conlleva sus inconvenientes a la hora de la traducción de expresiones idiomáticas, alusión a costumbres, hechos históricos, obras literarias o creencias, referencias a ámbitos culturales, metáforas ligadas a la cultura meta, entre muchos otros elementos que forman el acervo y el perfil cultural de una comunidad (Alousque, 2010, p. 133)

### **3.3 Directrices para la traducción de test de la Comisión Internacional de Tests (ITC, *International Test Commission*)**

Como respuesta a la problemática que plantean las técnicas de control de calidad en lo que se refiere a los materiales que se aplicarán en diferentes contextos lingüísticos y culturales, la comunidad científica en el año 1993 creó la Comisión Internacional de Tests (ITC, *International Test Commission*). Esta comisión se encargó de la “elaboración de directrices relacionadas con la adaptación de test y cuestionarios” (Muñiz et al, p. 151); trabajo que se publicó finalmente en el año 1996 (Vivjer and Hambleton, 1996, p. 11). Dicha organización se planteó como objetivo establecer lineamientos, con el objetivo de lograr que “el producto [tests] final del proceso de adaptación consiga, con respeto a la prueba original, el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica posible”, (Muñiz et al, p. 152). A fin de plasmar estos objetivos, la Comisión Internacional de Tests generó en una primera versión un conjunto de veintidós directrices organizadas en cuatro apartados a saber: *Contexto, Construcción y adaptación, Aplicación e Interpretación*, cada uno con lineamientos bien definidos en cada una de las etapas esperables en el desarrollo de tests.

Sin embargo, los constantes cambios tanto en los ámbitos sociales como científicos llevaron a un replanteo de estos primeros cuatro grandes apartados que dio como resultado la segunda versión (2013). En la creación de esta nueva versión participó un grupo multidisciplinar de seis expertos proveniente de diversas asociaciones de psicólogos bajo la coordinación del profesor Ronal K Hambleton. El equipo revisó las directrices originales y propuso un nuevo esquema de veinte directrices agrupadas ahora en seis apartados resumidos en la tabla a continuación (Muñiz et al, p. 152):

Tabla 2

*Categorías y aspectos analizados por las Nuevas Directrices de la Comisión Internacional de Tests (ITC) para la traducción y adaptación de test*

<b>Categoría</b>	<b>Cantidad de directrices</b>	<b>Aspectos analizados</b>
Previas	5	Marco legal Diseño Evaluación del constructo
Desarrollo	5	Adaptación lingüística Adaptación cultural Estudio piloto
Confirmación	4	Recogida de datos Equivalencia Fiabilidad Validación
Aplicación	2	Administración
Puntuación e interpretación	2	Interpretación puntuaciones Comparabilidad
Documentación	2	Cambios entre versiones Uso correcto

*Nota:* Adaptado de las Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición de Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013)

El proceso de adaptación de test y cuestionarios es un trabajo que involucra a múltiples actores desde la creación del test hasta su implementación en la población destino y el análisis de datos. La seriedad y profesionalidad de los integrantes de la comisión, así como la altura académica y la variedad de profesionales involucrados en el desarrollo de estas hacen de esta guía una de las más confiables y utilizadas en el ámbito científico en todo el proceso de creación de test y cuestionarios, en especial aquellos dirigidos a poblaciones multiculturales. El trabajo, según sus creadores, ha sido referenciado en más de 500 ocasiones en trabajos científicos lo que demuestra su amplia aceptación dentro de la comunidad científica (Muñiz et al, p. 152).

Como hemos detallado anteriormente, el documento de la Comisión Internacional de Test plantea un conjunto de 20 directrices que abarca la gran multiplicidad de factores involucrados en el proceso de creación de una herramienta de investigación de aplicación multicultural. Dichas directrices buscan cubrir todas las fases involucradas en el proceso: desde la planificación hasta la aplicación, análisis e interpretación de los datos obtenidos con la herramienta. Sin embargo, cabe señalar en este punto que a los fines de este trabajo de fin de máster nos centraremos específicamente en aquellas directrices especialmente desarrolladas para la evaluación de la traducción y la adaptación en cohortes multiculturales. Tales directrices pertenecen a los apartados *Directrices previas* y *Directrices sobre el desarrollo del test* (Ver Tabla 2), correspondientemente. No obstante, antes de adentrarnos en el análisis de las directrices específicamente seleccionadas para este trabajo consideramos necesario revisar cada uno de los apartados definidos en el documento de Directrices <sup>2</sup> a fin de tener una idea integral de los alcances y objetivos de cada apartado.

### 1. *Directrices previas*

El apartado *Directrices previas* abarca lo relativo a la planificación del test. Este apartado define cuestiones relacionadas con la obtención de permisos legales y leyes de propiedad intelectual del instrumento a fin de preservar la originalidad de la herramienta. Otro de los aspectos considerados dentro del apartado es la reutilización de los lineamientos ya establecidos en la primera versión, especialmente aquellos relativos al “estudio de las características del constructo a medir en la población diana” (Muñiz et al, p. 152).

Asimismo, las directrices planteadas dentro de este apartado expresan uno de los conceptos fundamentales a tener en cuenta en toda investigación intercultural y punto central del presente trabajo: los posibles sesgos de constructo, metodológicos y de ítem. Volveremos a estos puntos más adelante en el proyecto, mientras tanto es importante señalar, tal como expresan Fons Vand de Vijver y Ronald K. Hambleton (1996) en su trabajo *Translating Test: Some Practical Guidelines*, ambos participantes tanto en la creación de la primera como de la segunda versión de las ITC, que “los estudios

<sup>2</sup> Podrá consultar el detalle de las directrices correspondientes a cada apartado en la sección Anexos de este TFM (Anexo J: *Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición*)

interculturales se deben basar en generar patrones interpretables dentro de las similitudes y diferencias intragrupalas” (p. 11). No tomar en cuenta estas recomendaciones podría llevar a interpretaciones disímiles sobre un mismo aspecto a evaluar.

## *2. Directrices para el desarrollo del test*

El siguiente apartado de la segunda versión de las *Directrices para traducción de test* se enfoca en el aspecto lingüístico del test y reevalúa el método de “traducción literal” como garantía de precisión de una traducción. La Comisión Internacional de Tests entiende que lograr una equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica es un proceso mucho más complejo que el mero traspaso de un idioma a otro. Considera en este aspecto que el proceso de traducción debe reflejar todas las variables culturales de las poblaciones para las se diseñó el instrumento. También hace una fuerte crítica a la tendencia de considerar las técnicas de *retrotraducción (back-translation)* como criterio de verificación de calidad. La CIT basa crítica el principio que entiende que toda “traducción inversa debería dar como resultado un texto meta casi perfectamente equivalente en términos lingüísticos. Fundamenta, en contrapartida que, si bien la equivalencia entre el texto de origen y el texto meta será muy alta, el objetivo de “equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica” difícilmente se logrará por este método (Muñiz et al, p. 152).

Entre otros aspectos, este apartado también se ocupa de proveer lineamientos para el proceso de depuración de traducciones, proceso que consiste en un proceso “iterativo” en el que participan varias traducciones independientes que luego serán revisadas por un grupo de expertos de las más diversas especialidades que incluirá a traductores con un claro conocimiento de la lengua y de la cultura, especialistas en el campo de la evaluación de herramientas científicas y encargados de evaluar la adecuación de la versión adaptada con pruebas piloto para evaluar tiempos de ejecución, reacciones de los entrevistados, comprensión de las consignas, etc.

## *3. Directrices de confirmación*

Las *Directrices de confirmación*, por su parte, proponen implementar estudios de equivalencia métrica entre el test original y la adaptación a fin de evaluar el nivel de fiabilidad y validación, en especial el estudio de escalas. Estas directrices no serán objeto de estudio en este TFM.

#### *4. Directrices de aplicación*

Las *Directrices de aplicación* sirven de guía para crear interacciones significativas entre el entrevistador y el entrevistado y establecen criterios para seleccionar a los recolectores de datos y encuestadores. La guía recomienda, entre otras sugerencias, sesiones de entrenamiento para los encuestadores designados a fin de estar plenamente empapados con la herramienta y el objetivo que la misma persigue, entre otros puntos relativos a la ejecución.

#### *5. Directrices de puntuación e interpretación*

Las *Directrices de puntuación e interpretación* desarrollan lineamientos a fin de evitar la comparación directa entre dos contextos culturales o lingüísticos. Como alternativa propone una interpretación más exhaustiva en base a estas diferencias ya que, según sostienen sus creadores, “raramente encontraremos dos comunidades que sean equiparables en aspectos tan influyentes como motivación a la hora de hacer las pruebas, currículos escolares, políticas educativas, oportunidades de acceso a la educación, etc.” (Muñiz et al, p. 153).

#### *6. Directrices de documentación*

Estas directrices regulan los elementos a incluir en el manual del test que contendrá todos los detalles del proceso, es decir un detalle de las modificaciones y cambios significativos producidos sobre el test original para una posterior consulta.

## **4 Objetivos del estudio**

El estudio establece dos objetivos principales, a saber:

- I. Determinar la medida en que las decisiones traductológicas en las adaptaciones al español de los instrumentos de colección de datos con original en inglés contemplan las características lingüísticas y culturales de la comunidad hispana de Carolina del Norte en su totalidad.
- II. Concientizar al mundo académico o al entorno científico de la importancia del rol del traductor y del trabajo interdisciplinario que involucra la adaptación de herramientas de colección de datos.

### **Corpus de análisis**



El corpus de este trabajo está compuesto por tres instrumentos de recopilación de datos que se utilizan en los Estados Unidos entre las poblaciones de inmigrantes provenientes de los 22 países del continente americano en los cuales el castellano es la lengua de uso oficial.

Tales instrumentos de colección de datos se presentan en formato de encuestas y están dirigidos a padres o tutores legales de niños y adolescentes. Dichos instrumentos se usan frecuentemente en diferentes ámbitos sociales, en especial en los entornos educativos y gubernamentales en Carolina del Norte, Estados Unidos con el fin de recolectar datos que servirán luego para darle soporte a la comunidad latina en estos ámbitos. Como criterio de inclusión se estableció como prioridad contar con la versión en inglés original del instrumento y su paralelo en español.

### **Método de investigación**

A partir de los objetivos planteados en el punto anterior y los recursos que servirán de corpus del trabajo esta investigación se encuadra dentro de lo que se conoce como “investigación cualitativa”. Según Jiménez Cuevas (2002), el análisis cualitativo tiene en cuenta “al sujeto concreto que se desenvuelve en un contexto histórico-social” mientras que el investigador tiene un rol activo e interpretativo que construye a lo largo de todo su trabajo. (p.p. 48-49).

El enfoque cualitativo según Cuevas Jiménez (2002) se aleja del “uso de categorías estandarizadas en la construcción teórica y de significancia estadística para estudiar realidades más concretas en profundidad ” (p.p. 52-53) y explicita que el enfoque cualitativo:

“Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso” (Pérez, 1994, p.p. 29-30, citado en Cuevas Jiménez, p. 52)

Congruente con esta metodología este trabajo de fin de máster estará enfocado en:

- I. Resultados cualificables, es decir resultados no “susceptibles a la medición” tales como la percepción de un término o palabra en un contexto dado y dentro de una comunidad con interpretaciones propias culturales.
- II. Análisis de variedades dialectales
- III. Variables personales de los sujetos:
  - origen geográfico de los participantes,

- situación socioeconómica-cultural
- nivel educativo.

## 4.1 Criterios de análisis

Como lo expresamos anteriormente para este estudio partiremos de las directrices definidas por la *Comisión Internacional de Test* a modo de marco general. En particular nos interesan las directrices enmarcadas dentro del capítulo *Directrices previas* y concretamente en las directrices DP4 y DP5 que la CIT define como:

DP4: Evaluar la relevancia del constructo o de los constructos medidos por el test en las poblaciones de interés.

DP5: Evaluar la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar.

En cuanto a la sección *Directrices de desarrollo*:

DD1: Asegurarse, mediante la selección de expertos cualificados, que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés.

DD3: Ofrecer información y evidencias que garanticen que las instrucciones del test y el contenido de los ítems tienen un significado similar en todas las poblaciones a las que va dirigido el test.

Si bien así definidas parece un análisis muy acotado de un test o de un cuestionario, las decisiones que se toman en relación a las diferencias culturales pueden ser determinantes a la hora de evaluar la fiabilidad de los datos obtenidos.

A fin de concretar y sistematizar el análisis utilizaremos algunas secciones relevantes del *Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems*<sup>3</sup> de Hambleton y Zenisky (2011) desarrollado con el fin de servir de instrumento de evaluación de los tests multiculturales (citado en Muñiz et al, p. 154) . Se tomaron como disparador para el análisis de las *Directrices* aquí seleccionadas cuatro preguntas incluidas en el área *Generales* del *Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems* propuesto, a saber:

1. ¿El ítem tiene el mismo significado o muy parecido en los dos idiomas?
2. ¿El tipo de lenguaje del ítem traducido tiene una dificultad y familiaridad comparables al del idioma original?

<sup>3</sup> Podrá consultar el *Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems*<sup>3</sup> de Hambleton y Zenisky (2011) completo en la sección Anexos de este trabajo de fin de máster.

3. *¿Introduce la traducción cambios en el texto (omisiones, sustituciones o adiciones) que puedan influir en la dificultad del ítem?*
4. *¿Hay diferencias entre la versión original del ítem y la traducida en relación con el uso de metáforas, giros o expresiones coloquiales?*

A partir de estas preguntas y de una primera lectura aproximativa de las herramientas decidimos centrar el estudio en el análisis de rasgos relativos a las variedades dialectales, la equivalencia y la interferencia lingüísticas correspondientemente definidas en el apartado 4.2 Categorías de análisis. Los resultados de este análisis se utilizarán para inferir si en las adaptaciones de las herramientas se observan sesgos, concepto que estudiaremos a continuación.

#### **4.1.1 Determinación de sesgos**

En términos generales las directrices propuestas por la CIT apuntan a crear herramientas de evaluación de test para poblaciones multiculturales que eviten llegar a conclusiones sesgadas por estereotipos multiculturales u obtener resultados o visiones imprecisas sobre la población que se estudia, lo que en el ámbito de la psicología social se conoce como *sesgo* (Malda, Vijver, Srinivasan, Transler, Sukumar, Rao, 2008, p. 453). Si bien el término *sesgo* es ampliamente utilizado en el ámbito de la estadística, dentro de los campos de la investigación psicológica o multicultural hace referencia más bien a términos como “prejuicio”, “parcialidad”, “inclinación”. Estos conceptos atentan contra el sentido de igualdad de oportunidades de las minorías, y dependiente del objetivo de la herramienta, contra la productividad y la representatividad de estos grupos en un ámbito multicultural lo que trae aparejado, en consecuencia, el trato inequitativo de los grupos desfavorecidos por dichos sesgos.

Esta idea de *sesgo* ha sido muy estudiada y definitivamente es uno de los conceptos centrales disparadores de la necesidad de la creación de las directrices de evaluación de test. En este sentido, el equipo creador de las directrices trabajó meticulosamente sobre este concepto y reconoció la importancia de tres tipos de sesgos a saber: el *sesgo de constructo*, el *sesgo metodológico* y el *sesgo de ítem*.

##### *Sesgo de constructo*

Dado que el presente no es un estudio en la materia de Psicología, es necesario *a priori* adentrarnos en el concepto de *sesgo de constructo* y particularmente en el de *constructo* propiamente dicho. El concepto de *constructo* tiene sus orígenes en la propuesta de

George Kelly en 1955 *La psicología de los constructos personales* que tiene como base epistemológica el constructivismo según por la cual “cada sujeto posee una propia representación mental de la realidad global y parcial” en la que vive (Moreno-Jiménez, 1985 p 60). Este concepto se basa en la idea de que ningún individuo puede atribuirse verdades absolutas con respecto al mundo en el que habita, sino que, por el contrario, cada uno forma su propia mirada subjetiva de ese mismo mundo. Para Kelly, cada sujeto tiene una estructura cognitiva que constituye su propio mundo y espacio de conducta (Moreno-Jiménez, 1985, p 60).

Por tanto, y aplicado el concepto de constructo ahora sí al de sesgo de constructo, podemos decir que este sesgo se evidencia cuando se da por asumido que un mismo constructo, en este propio de una cultura en particular, es el mismo para toda cultura que tenga alguna característica en común, por ejemplo, el idioma. Se da por sentado que si la comunidad habla en español los constructos por tanto serán iguales en toda la población de habla hispana. Fons Van de Vijver y Ronal K Hambleton (1996), por su parte, definen entonces sesgo de constructo como aquel que se produce cuando el constructo medido no evidencia diferencias entre los grupos que se comparan, es decir no reflejan absolutamente ninguna particularidad ya sea a nivel conceptual o conductual sino que se transfiere, casi transparentemente, entre una cultura y la otra (p. 5).

Este tipo de sesgo se origina, con mayor frecuencia, cuando la herramienta no ha sido adecuadamente adaptada y simplemente se traduce a diferentes lenguajes en lugar de desarrollarla exclusivamente para una cultura en particular.

El texto propio de las directrices aquí tomadas como base de este estudio hacen referencia directa a este sesgo de constructo con expresiones tales como “evaluar la relevancia del constructo” y tener “en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés”, razón por lo cual la hace pertinentes a los objetivos de este trabajo de fin de máster.

### *Sesgos de ítem*

Este sesgo hace referencia a ciertas anomalías dentro de los instrumentos de recolección de datos que se producen cuando “individuos con características similares, pero pertenecientes a diferentes culturas obtienen puntajes similares” (Chahin Pinzón, 2014, p. 111), entendiéndose por puntajes las respuestas que se recaban a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos sobre las poblaciones en estudio. El sesgo de ítem constituye, tal como lo define Van de Vijver & Hambleton (1996, p.7),

una “anomalía”. Esta anomalía puede ser el resultado de la mala elección de un término para un contexto determinado, ítems inapropiados para el grupo cultural objeto de estudio y traducciones erróneas o confusas, entre otros aspectos. Tal como dijimos anteriormente, estas anomalías pueden llevar a que distintos grupos culturales produzcan distintos resultados y por lo tanto análisis erróneos sobre la población estudiada.

### *Sesgo metodológico*

Otro de los sesgos definidos por Fons Van de Vijver y Hambleton (1996) es el conocido como *sesgo metodológico*. Este sesgo se centra particularmente en cuestiones relativas al diseño del test y abarca elementos como el método utilizado para la colección de datos: cuestionarios con preguntas abiertas, cerradas o de respuestas múltiples y la selección de escalas, entre otros aspectos. Tiene en cuenta, además, cuestiones socioambientales tales como los problemas comunicacionales entre el entrevistado y el entrevistador. A fines de esta tesis este sesgo, si bien no se puede descartar su efecto, no será objeto de evaluación en este trabajo. Esto no quiere decir que este sesgo no se vea reflejado en las directrices propuestas por la CIT. Tanto en su sección de *Desarrollo* (Directrices DD2, DD4, DD5) como en la sección de *Confirmación* (DC3) y de *Aplicación* (DA1) los sesgos metodológicos están claramente contemplados en las directrices DD2, DD4, DD5, DC3, DA1.

## **4.2 Categorías de análisis**

### *Contemplación de variedades dialectales*

La gran extensión geográfica que cubre los 22 países de habla hispana en América origina una rica multiplicidad de variaciones dialectales en el continente; cada una con características fonológicas y morfosintácticas propias (Hualde, Olarrea, Escobar y Travis, 2010, p.392). En su libro *Manual de dialectología hispánica: El español de España*, Manuel Alvar define *dialecto* como “un sistema de signos desgajados de una lengua común viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común” (Alvar, 1996, p.14). Son los hablantes los que definen los rasgos particulares de un dialecto en base a la propia interpretación del entorno y las circunstancias que los rodean. A partir de esas interpretaciones adaptan el conjunto de reglas compartidas por el grupo de hablantes y crean lo que en lingüística se conoce como *variedades dialectales*.

Las investigaciones actuales si bien entienden que existen rasgos universales o comunes en la concepción general del mundo, reconocen los desafíos que plantea “cada sector humano y los problemas que presentan [las variedades dialectales] en la comunicación, y no se pueden ya soslayar en el proceso de transferencia del pensamiento humano de una lengua a otra”, lo que lleva a su vez a comprender que el proceso de traducción en sí mismo va más allá de una “transmisión textual de una cultura a la otra” (Vázquez-Ayora, 1977, p.33)

A modo de ilustración, la visión del mundo y su reflejo en la lengua de una comunidad particular se percibe, por ejemplo, en el caso de la riqueza de términos para referirse a la nieve que tiene un esquimal en comparación con la variación de términos con las que un chileno cuenta. En contrapartida, una persona que vive en Chile tiene una gran riqueza de términos para definir el color de los caballos de los gauchos (Vázquez-Ayora, p. 35), diferenciación que un esquimal no posee.

En el presente estudio, por tanto, se evaluarán si tales diferencias dialectales se ven reflejadas en los instrumentos de colección de datos traducidos al español hablado en los Estados Unidos.

#### *Equivalencia estilística: tono e intensidad*

Uno de los factores importantes a tener en cuenta en la transmisión de todo mensaje es lo que Vázquez-Ayora (1977) denomina como *equivalencia estilística*. La equivalencia estilística, según este lingüista, “consiste en comunicar a la versión el mismo tono y matices del texto original” (p. 379). Vázquez-Ayora parte de la idea de que todo escrito tiene un registro que le es propio y consistente con su propósito, la población receptora y las circunstancias propias de la comunicación. Para ello es importante considerar en todo momento “las incidencias emocionales y estéticas” (Vázquez-Ayora, p. 380) implicadas en la versión original a fin de que las versiones traducidas reflejen todos los matices psicológicos que pudieran estar involucrados en el material para lograr así el mismo efecto que la versión original.

En este trabajo de fin de máster nos centraremos en estudiar material, particularmente cuestionarios, que se inmiscuye en temas de índole muy personal tales como la crianza de los hijos, las reglas disciplinarias de la familia, los perfiles psicológicos de los niños y adultos, o incluso más íntimas como el estado de salud, psicológico y mental de un individuo. La versión resultante de este material en particular, dada la sensibilidad de la información que persigue, debe generar un efecto emocional análogo al que busca el

texto original en inglés. Para lograrlo es necesario tener en cuenta el concepto de equivalencia estilística en términos de “compensación de tonalidad, intensidad y matices” que en general se alejan del concepto de “traducción literal” para tender más bien a una “reelaboración estilística”, lo que se podría equiparar con el concepto de adaptación que discutimos anteriormente (Vázquez-Ayora, p. 379). En oportunidades, para lograr dicha equivalencia lingüística el traductor debe recurrir a ciertos “procedimientos técnicos de traducción”, como lo llama Vázquez-Ayora (1997), como lo son la “explicitación” y la “omisión”.

El fin de la explicitación es “explicar”, tal como la derivación del término indica, una palabra o una construcción cultural que dado el “poder de concentración lingüística del pensamiento” propio del inglés<sup>4</sup>, presentaría un vacío en la comunicación y dificultaría, por consiguiente, la interpretación del mensaje (p.p. 349-350). La omisión, por su parte, es otro de los procedimientos técnicos de traducción que, bien utilizado, puede ser de gran utilidad para lograr la equivalencia estilística más pura posible. En traductología, según Vázquez-Ayora, “omisión<sup>5</sup>” obedece al principio lingüístico de la economía y al requisito de naturalidad<sup>6</sup> que busca no caer en una sobretraducción y violentar la esencia del español, que, dadas sus características, es menos “verboso y extravagante” y que al igual que la “explicitación” intentan “librar a la versión de todo elemento que carezca de sentido” (Vázquez-Ayora, 1977, p.p. 361-378).

Dentro de esta categoría, asimismo, incluiremos en el análisis otras situaciones problemáticas detectadas originadas por opciones de traducción que, a nuestro criterio, no matizan con el original o que no aprovechan los recursos lingüísticos existentes. Tales situaciones problemáticas estarán oportunamente clasificadas en la categoría “Opciones de traducción poco adecuadas” dentro de los apéndices de análisis correspondientes a cada instrumento.

### *Categoría Interferencia lingüística*

4 Algunos ejemplos de explicitación “*To endanger*” = “poner en peligro”, “*They roared over La Guardia*” = “Sobrevolaron con estrépito el aeropuerto de La Guardia” (Vázquez-Ayora, 1977, p. 353)

5 Ejemplos de omisión: “*The committee has failed to act*” = “\*El fracaso de no haber actuado la comisión”, con omisión “La comisión no actuó” (Vázquez-Ayora, 1977, p. 362)

6 Vázquez-Ayora (1977) explica que los estudios de redundancia reflejan que los elementos afectivos de la lengua española, entre otros, exigen alguna expansión analítica, sin embargo, en el plano intelectual el español tiende a ser sobrio y se “rehúsa a explicar hasta la saciedad y pintar los detalles de la experiencia como lo hace el inglés” (p. 361)

Las situaciones de contacto entre lenguas como las que caracterizan a la población de estudio en este trabajo, en este caso entre el inglés y el español en los Estados Unidos, dan origen a lo que en lingüística se conoce como *interferencias lingüísticas*.

Se entiende como interferencia lingüística al proceso del habla en el que un individuo introduce una palabra que corresponde a un idioma dentro de la estructura discursiva de otro. Tales interferencias se pueden agrupar en dos categorías: léxicas y gramaticales. Las interferencias léxicas o como lo define Hualde et al (2010) *préstamos léxicos* pueden ocurrir por adopción (cuando se mantiene el formato original de la palabra por ejemplo *shooping*) o por adaptación (cuando se adecúa una palabra a nivel fonético o morfológico al segundo idioma *football=fútbol*). En las situaciones de contacto entre lenguas también pueden aparecer lo que se conocen como *préstamos semánticos* en dos formatos: calcos o traducciones literales del inglés como por ejemplo alta escuela=*high school* o en formato de *falsos cognados*, es decir expresiones fonológicamente semejantes en el español y en el inglés, pero con significado diferente, por ejemplo, *carpet* = carpeta (Hualde, 2010, p.p. 474–476).

Las interferencias gramaticales o como los llama Lipski *calcos sintácticos* (Lipski, 2003), por su parte, se producen cuando en lugar de palabras se transfieren estructuras gramaticales de una lengua a otra. Vázquez-Ayora explica que las lenguas cuya expresión tienen un “orden fijo”, como el caso del inglés, ejercen también un poder subyugante sobre la sintaxis de las lenguas de “orden libre” entendiéndose como lenguas de orden fijo aquellas “en la que la función de los sintagmas está señalada la más de las veces por su posición en el enunciado” (Ayora: 44). Si bien los calcos sintácticos, o como los llama Vázquez-Ayora “anglicismos sintácticos” (Vázquez-Ayora, p. 102) en el capítulo *Anglicismos de frecuencia* de su libro *Introducción a la traductología*, no son tan dañinos como los semánticos, dificultan “la asimilación y [delata] una manera extranjerizante que no se amolda al genio de nuestra lengua” (p.p. 102 -103). Un ejemplo de ello se observa en la oración “Mi blusa es *blanco*” en lugar de *blanca* (Sanchís, 2014, p.p. 8-11), es decir se observa en el ejemplo una simplificación de género propia de la inexistencia de un morfema de género en el inglés, el idioma receptor (Lipski, 1993, p.161 citado en Sanchís, 2014, p.10).

Además de las circunstancias de interferencias entre dos lenguas ya mencionadas también es oportuno señalar que las comunidades que se caracterizan por tener un bilingüismo estable y extendido, tal como explica Lipski (2003), se identifican con el uso de *préstamos del inglés intercalados y no integrados en el español* (p. 237). Esta es la



razón que da origen al fenómeno lingüístico particular de la realidad social en los Estados Unidos y conocido como “*spanglish*” que, entre las múltiples definiciones que sugiere la academia, podría decirse que está conformado por “préstamos léxico del inglés que han entrado en el español con diferente grado de adaptación fonológica y morfológica” (Hualde et al, p. 473). La naturaleza lingüística de este fenómeno, que no es exclusiva del *spanglish*<sup>7</sup>, contribuye a diferenciar el español de los Estados Unidos de otras variedades dialectales del español. Lipski (2003) entiende que este fenómeno en la comunidad hispana se origina en aquellos casos que los que el hablante de español no encuentra una representación en inglés del mismo objeto-fenómeno en español, aunque también, en ocasiones, también podría deberse a una “simple salida por el camino de menor resistencia en un momento determinado”. A modo de ejemplos de *spanglish* podemos citar extremos, “exagerados”, como los llama Lipski (2003) a: “*está liquiando la rufa*” en sustitución de “hay una gotera en el techo”, en inglés “*the roof is leaking*” o “(me) estoy frizando” en lugar de “tengo mucho frío” por “*I am freezing*” (p.p. 237-238) en inglés.

Si bien este no es un estudio basado en bilingüismo o un detalle exhaustivo de interferencias lingüísticas, es necesario tener en cuenta en el análisis de las herramientas dirigidas a la población latina en Estados Unidos que la “realidad subyacente de reglas” de la persona expuesta a un ambiente bilingüe lo lleva a desarrollar una “capacidad innata de generar una variedad de expresiones” a fin de adaptarse al medio bilingüe en el que se encuentra. (Vázquez-Ayora, p. 44). Esta característica adaptativa también nos permitirá determinar a *grosso modo* el nivel de adecuación lingüística de la versión traducida.

### 4.3 Etapas de análisis

El análisis de los instrumentos propuestos en este trabajo estará organizado en los pasos que se detallan a continuación:

1. Primer análisis aproximativo de las herramientas (*Tabla* Primer análisis aproximativo del Instrumento [nombre del instrumento]) a fin de detectar

<sup>7</sup> Lipski (2003) sostiene que la fusión de idiomas no es una característica propia del *spanglish* sino que es un fenómeno típico en el contacto entre lenguas Señala como ejemplos el *franglais* (mezcla de francés e inglés), el *portuñol* (español y portugués), el *guarañol* (mezcla de guaraní y español en el Paraguay), entre muchos otros (p. 235)

cuestiones que podrían ser problemáticas para la aplicación del test en la población hispana de los Estados Unidos y definición de categorías.

2. Análisis particular de problemáticas detectadas, selección y clasificación a partir de las categorías de análisis definidas (*Tabla Análisis lingüístico y traductológico* [nombre del instrumento]) para el estudio (Ver apartado 4.2 Categorías de análisis).
3. Estudio de las situaciones problemáticas encontradas y clasificadas en el punto 2.
4. Determinación de la adecuación de la traducción a las pautas definidas por la Comisión Internacional tests seleccionadas en este trabajo.
5. Conclusiones: determinación de la calidad del test y posibles efectos de tales en la aplicación de la herramienta en la población de destino.

Tal como se detalló anteriormente, el punto inicial de este trabajo consistirá en un primer análisis aproximativo de las herramientas tomando en consideración las variaciones lingüísticas de la población destinataria del test (previamente definida en el apartado de Descripción de la herramienta en cada una de las secciones correspondientes al análisis del instrumento propiamente dicho).

En una segunda etapa, a partir de las categorías de análisis (Ver apartado 4.2 Categorías de análisis) se hará un estudio de las situaciones problemáticas encontradas y se procederá a la selección de aquellas más significativas a los fines de este estudio. Es conveniente aclarar en este punto que no se tomarán en cuenta todas y cada una de las situaciones problemáticas detectadas en los instrumentos estudiados debido a la brevedad que este TFM. requiere. A los fines de la selección propiamente dicha, se escogerán aquellas situaciones problemáticas de las cuales se entienda, en una primera aproximación, que pueden ser más representativas de las problemáticas en la traducción tanto en el área de las variedades dialectales como de las interferencias lingüísticas y estilísticas que podrán generar una interpretación equivocada de las consignas en las poblaciones destino. Asimismo, se optará por algunas cuestiones problemáticas que reflejen discrepancias, al menos en una primera lectura, en el tono e intensidad de la traducción en comparación con el documento original. En la selección se tendrán en cuenta todas las secciones de la herramienta.

Paso seguido se procederá al análisis exhaustivo de las situaciones problemáticas según su clasificación en base a las categorías de análisis definidas, tanto en términos traductológicos como lingüísticos.

A partir de los datos colectados en el paso anterior se intentará determinar en qué medida dicho test se adecúa o no a las directrices planteadas por la Comisión Internacional de Tests seleccionadas en este estudio y los posibles sesgos de ítem o de constructo en el instrumento en base a las definiciones planteadas en el apartado Criterios de análisis.

Cabe señalar que es importante en este análisis tener presente en todo momento el o los objetivos que persigue el instrumento, particularmente, la población a la que está destinado. Toda esta información se ofrecerá en la sección introductoria de cada instrumento (en el apartado 5. Análisis) de la manera más detallada posible a fin de dejar bien en claro el contexto de aplicación de la herramienta y su alcance. Por cuestiones de derechos de autor, no se incluirán las copias de los instrumentos en sus versiones en inglés y en español para su consulta, podrá acceder a ellos previa consulta con sus creadores mencionados correspondientemente en la sección de bibliografía de este trabajo.

#### **4.4 Codificación**

A fin de organizar la información colectada en cada instrumento se definió una codificación básica que consiste en una combinación de letras y números. A modo de ejemplo, el código "I1-1" hace referencia al Instrumento 1 y el número siguiente a la problemática encontrada. Estos códigos estarán correspondientemente definidos en las tablas del Análisis aproximativo del instrumento en la cual se detallan las problemáticas encontradas en su versión en inglés y español.

### **5 Análisis**

#### **5.1 Instrumento #1: *Developmental Profile 3 (DP-3)***

##### *Descripción del instrumento*

*Developmental Profile 3*, más conocido como DP-3, es una herramienta de evaluación creada por *Western Psychological Services*<sup>8</sup>, compañía estadounidense dedicada a crear y publicar herramientas evaluativas tanto en el nivel psicológico como en el educativo a fin de proporcionar material significativo para que los profesionales en estos ámbitos puedan evaluar, diagnosticar y tratar a la población a la que le brindan servicios.

<sup>8</sup> Para consultar la descripción técnica de este y otros los productos de *Western Psychological Services* visite <https://www.wpspublish.com/store/p/2743/dp-3-developmental-profile-3>

El instrumento tiene como objetivo obtener un perfil rápido de los trastornos o condicionamientos para el aprendizaje en niños desde el nacimiento hasta los 12 años en cinco áreas de desarrollo, a saber:

- Físico-motor: coordinación de músculos grandes y pequeños, fuerza, resistencia, flexibilidad y habilidades motoras secuenciales.
- Adaptación al medio: habilidad para lidiar independientemente en su vida diaria, es decir, para comer, vestirse, trabajar, usar tecnología moderna y cuidar de sí mismo y de los demás.
- Socioemocional: habilidades interpersonales, comprensión social y emocional, desempeño funcional en situaciones sociales y manera en que el niño se relaciona con amigos, parientes y adultos.
- Cognitivo: habilidades intelectuales y requisitos previos para el logro académico.
- Comunicacional: habilidades de comunicación expresiva y receptiva, incluyendo lenguaje escrito, hablado y gestual.

La herramienta incluye alrededor de 180 ítems en lo que se evalúan las áreas arriba descritas a fin de obtener como respuesta una valoración integral en las 5 áreas de desarrollo del niño.

En Estados Unidos tanto las instituciones escolares como los organismos de asistencia social provinciales y nacionales utilizan esta herramienta para desarrollar programas de aprendizaje personalizados y, en el caso de las instituciones gubernamentales, proveer asistencia psicosocial a niños comprendidos entre las edades previamente dichas.

Uno de los usuarios de esta herramienta es el programa Programa para Infantes y Niños Menores de Tres Años de Carolina del Norte (*Infant-Toddler Program, ITP*); programa bajo la coordinación del Departamento de Salud Pública de Carolina del Norte (NCDHHS, *North Carolina Department of Health and Human Services*), dentro de su división de Intervención temprana (North Carolina Early Intervention Branch (NCEI) y amparado en el marco de la ley IDEA, *Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004* de los Estados Unidos de América donde se definen las cinco áreas principales que deben evaluarse como base para determinar la discapacidad y que son las que justamente recoge el DP-3

El objetivo del programa ITP es ofrecer asistencia y darle acceso a oportunidades educativas y sociales a familias y niños de Carolina del Norte de bajos recursos para promover la participación plena en sus hogares y comunidades respetando la diversidad y en su ámbito natural de desarrollo. El programa ofrece servicios en el hogar, en los institutos preescolares, entre otros ámbitos naturales del niño.

Las familias y los niños llegan al programa tras la derivación de agencias de servicios locales (*Children's Developmental Services Agencies, CDSAs*) luego de una evaluación del niño y de sus necesidades concretas. Dichas necesidades pueden darse dentro del ámbito cognitivo, físico, comunicacional, socioemocional o de adaptabilidad. También se consideran aptos para participar en el programa aquellos niños con enfermedades o trastornos crónicos o congénitos como por ejemplo síndrome de Down, autismo, pérdida auditiva o visual, entre otros. Si bien es un programa con cobertura estatal, es oportuno señalar que el programa no discrimina a pacientes por su condición migratoria o racial, accediendo todos a la misma calidad de servicio y en forma totalmente gratuita (NCDHHS).

*Método de recolección de datos del instrumento DP-3:*

El método de recolección de datos de DP-3 se basa en un conjunto de preguntas cerradas estructurado en diferentes escalas en base a las habilidades psico-sociales organizadas en cinco áreas. Una vez completada toda la encuesta, el modelo ofrece un método cuantitativo específico para recopilar y analizar la información en formato de puntaje (*score*). Tales datos luego son volcados a un gráfico estadístico denominado *General Development Score* que genera un perfil general del niño en las cinco áreas evaluadas.

En algunas ocasiones, y a partir de la determinación de la institución que lleva a cabo la encuesta y sus objetivos, el padre o tutor puede completar la herramienta en forma individual sin ayuda alguna o, en otras, el padre puede hacerlo junto a un entrevistador que, en el caso de no ser bilingüe, será acompañado además por un intérprete.

En cuanto al nivel educativo de los entrevistados, la empresa desarrolladora de la herramienta afirma que las preguntas se han planteado en base a un nivel educativo equivalente a un sexto grado completo de escolaridad primaria para la versión en inglés, no se define el nivel educativo tomado como base para la traducción al español o si se han estudiado los rangos educativos de las poblaciones destinatarias antes de proceder a la traducción.

## *Análisis*

Tal y como se puede consultar en las tablas de los anexos A “Primer análisis aproximativo del Instrumento 1 DP-3” y en el Anexo B “Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #1” correspondientes, en un primer análisis aproximativo se detectaron diversos aspectos problemáticos que una vez categorizados mostraron que el instrumento presentaba problemáticas en las 3 categorías previamente definidas para el análisis.

En una primera aproximación al análisis correspondiente a este instrumento y basándonos en tan solo algunas de las situaciones problemáticas allí encontradas es perceptible que la mayor cantidad de cuestiones se concentran en la categoría definida como “Variedades dialectales”. Es necesario en este punto aclarar que, dadas las características de este instrumento y su población de destino (padres o tutores de niños en edad preescolar), el tono esperado del instrumento se encuadra dentro del lenguaje corriente, es decir, se utilizan términos relativos a la comida, juegos infantiles, actividades rutinarias, personajes icónicos, etc. Por otra parte, es necesario tener en cuenta también que el instrumento está dirigido a la población hispana que habita en los Estados Unidos, con su amplia variedad de orígenes geográficos (tal como se ve en la información censal provista en el apartado 2.1 Población de estudio). Otro aspecto significativo en el análisis es el nivel educativo general de dicha población que está parcialmente reflejado también en los datos censales. En este aspecto es oportuno recordar que el 40% de la población hispana mayor a los 25 no cuenta con estudios secundarios completos mientras que tan solo el 15 % tienen estudios universitarios y el 27 % del total poblacional vive bajo la línea de pobreza.

### *Categoría Variedades dialectales*

Para comenzar analizaremos el ítem I1-1 “a gatas” como traducción de la expresión en inglés “*crawling*”. Según *el Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco el término “a gatas” es una de las “locuciones adverbiales de modo [] formadas por la preposición “a” y un adjetivo o participio —a veces un sustantivo— en femenino plural: a escondidas, a hurtadillas”, definición que no se adecúa al contexto de la traducción ya que en este caso se refiere a una forma de locomoción. Por otro lado, encontramos una traducción posible como “gatear” que la Real Academia Española (DRAE) define como “Dicho de ponerse o andar una persona: Con pies y manos en el suelo, como los gatos y demás cuadrúpedos” haciendo hincapié en el hecho de que la

persona se desplace de esa manera, por tanto, una de las posibles soluciones hubiera sido “gatear”.

El ítem I1-2, por su parte, presenta varias situaciones problemáticas que van desde la variedad dialectal hasta cuestiones de índole interpretativas del segmento. En cuanto a la cuestión de la variedad dialectal, el término “biberón” cuenta con una cantidad de sinónimos según la región hispanohablante en la que se use. Según el sitio de Internet [wordreference.com](http://wordreference.com) los equivalentes a “biberón” son, entre otros, “chupete”, “mamadera”, “mamila”, “pacha”, “tetera”, “tetero”, “tetina”. Solo para sentar como ejemplo, el término “pacha”, que está definido en el *Diccionario panhispánico de dudas*, se utiliza ampliamente en la comunidad de Nicaragua y el Salvador; por su parte el término “mamila” en el *Diccionario de americanismos* está definido como “f. Mx, Ho, RD, Co:E, Ve:O; Ec, p.u. Pezón de goma que tienen adaptados los biberones para permitir la succión de la leche. (mamila)”, por tanto, según esta definición, es un término de amplio uso por ejemplo en Centroamérica, pero no así en América del Sur.

En el ítem I1-4 se ha optado por la siguiente versión:

“¿Puede el niño orinar en el “water” sin que lo ayude un adulto? Esto significa que el niño puede ir al baño, bajarse y subirse la ropa para poder orinar, volver a ponerse bien la ropa después de orinar y jalar la cadena”

El traductor utiliza la palabra “water” como alternativa de “inodoro”. La palabra “water” con esta acepción no está definida en el DRAE, ni el *Diccionario panhispánico de dudas* ni tampoco en el *Diccionario de americanismos*, aunque sí consignan la palabra “váter” con la misma acepción. Puede ser también interpretado como una interferencia léxica proveniente de “water-closet”.

Otros de los aspectos que detectamos como problemático en este instrumento es la solución que el traductor le dio a aquellos segmentos relativos a los juegos infantiles de acción o de mesa (ítems I1-10 – I1-11). El ítem I1-11, en tal caso, hace referencia a ciertos juegos de mesa a los cuales el traductor llama “juegos de cartas sencillos”. Los diseñadores de la herramienta optan como ejemplos para ilustrar este ítem juegos muy actuales y de gran popularidad en los Estados Unidos como lo son *Old Maid* y *Candy Land*. La simplicidad de las reglas de estos juegos hace que sean recursos muy utilizados en el nivel preescolar en los Estados Unidos. Luego de una investigación en Internet se encontraron equivalentes del juego *Old Maid* en la comunidad hispanohablante en términos de las reglas, pero con diferentes nombres, entre ellos *La solterona* y *La vieja dama*. En el caso de *Candy Land* los fabricantes en los países de habla hispana comercializan el

juego con el nombre en inglés razón por la cual podría inferirse que no generaría desconcierto alguno entre los encuestados. En referencia al ítem I1-10, juegos de acción, el traductor opta por la palabra “tejo” para referirse al “*hospscotch*” acepción aceptada por la RAE junto con “rayuela”. Sin embargo, este juego de popularidad mundial recibe nombres diferentes en casi todos los países latinoamericanos por ejemplo en Chile lo llaman “luche”, en México “bebeleche”, en Cuba “teje”, sólo para citar algunas variantes.

El juego “*tag*”, por su parte, también tiene distintas acepciones en diferentes países hispanos, entre ellos “La mancha” en Argentina y Uruguay, “Pilla-pilla” en España, “La pinta” en Chile. Si bien el traductor optó por la acepción “corre que te pillo” es importante notar aquí que el verbo “pillar” en algunos países tiene la connotación de “orinar”, tal como lo explicita el *Diccionario de americanismos*. De todas maneras, si bien en una primera instancia se podría suponer que las comunidades hispanas conocen estos juegos dado que, como bien dijimos, algunos se comercializan con el mismo nombre o existen otros juegos con las mismas reglas, no existe evidencia para determinar que la población destino de este instrumento los conozca bajo los nombres que opta el traductor o sean parte de las vidas corrientes como lo son entre las familias estadounidenses.

Otra de las situaciones problemáticas que detectamos en el instrumento es la traducción de referentes culturales en el ítem I1-12 “*Santa Claus*”, “*Easter Bunny*” y “*Tooth Fairy*”. Si analizamos el correspondiente recurso de traducción utilizado para traducir estos referentes, según las clasificaciones de estrategias de traducción de González Davies (2017) podría encuadrarse dentro de la categoría de “extranjerismo” ya que “el término se mantiene igual que en la lengua origen” (p. 18); sin embargo, el traductor también incorporó al original el recurso de “explicitación” agregándole la traducción del término en español entre paréntesis. La cuestión por considerar aquí es si, incluso con la explicitación, dicho “signo o referencia” es relevante en la comunidad destino y si esta comunidad, a su vez, tiene el mismo referente para evocarlo o tiene otro en función de su “conjunto de valores materiales y espirituales acumulados y que se acumulan por una determinada comunidad de personas” (Mayoral Asensio, 2000, p.68). En un primer estudio podemos afirmar que en la comunidad hispana el término usado para referirse a “*Santa Claus*” es “Papá Noel”, aunque el referente es el mismo. Sin embargo, en los casos de “*Easter Bunny*” y “*Tooth Fairy*”, las opciones de traducción elegidas en el instrumento no son equivalentes ni en términos lingüísticos ni referenciales. Tal es el caso de “*Tooth Fairy*” y su correspondiente traducción como el “hada de los dientes” que en países como México, Argentina y España se representa con la imagen de un ratón al que se le suele llamar “ratoncito Pérez” o en Chile “ratón de los dientes”, pero, en todo



caso, la imagen es un ratón no un hada. En este sentido, esta traducción tiene lo que Kade (1968) denomina “equivalencia cero” ya que puede ser considerada como una “auténtica laguna conceptual en la que existe la correspondiente imagen de un fenómeno en la conciencia de los hablantes, faltando solamente un signo lingüístico establecido para evocarlo” (Kade, 1968, citado en Mayoral Asensio, 2000, p.70). Igual es el caso de *Eastern Bunny*, el conejo de Pascua, que está más ligado a la cultura anglosajona mientras que la cultura hispana se referencia más con los huevos de chocolate, aunque la globalización está extendiendo la tradición del conejo de chocolate a los países hispanos.

La traducción y localización de términos relacionados con los alimentos y la cocina siempre han sido un gran desafío para los traductores. Más allá de las equivalencias lingüísticas, los alimentos tienen una profunda raíz conectada a la cultura local de una sociedad lo que hace muy difícil encontrar *universales lingüísticos*<sup>9</sup>. En este caso, los ítems I1-7, I1-8 y I1-9 justamente se enfrentan a este dilema. La elección de la terminología y las consignas de los diseñadores de este instrumento reflejan pautas culturales de alimentación que corresponden exclusivamente a la cultura estadounidense como por ejemplo el hecho de que el niño se prepare por sí mismo su desayuno o que consuma asiduamente alimentos precocidos (como la sopa de lata), como se consigna en el ítem I1-9 “*Has the child prepared at least two of the following foods without help*”; hábito bastante arraigado en la cultura estadounidense y no así en la cultura hispana aunque es probable que los dichos hábitos se transfieran a las segundas y terceras generaciones de la cultura que las acoja.

Otro de los ítems problemáticos en el ámbito de los alimentos en el instrumento es el encontrado en el ítem I1-9 “*hot-dog*” (que también se repite en el ítem I2-10 del instrumento #2) el cual el traductor traduce como “perrito o perro caliente”. En este caso si bien la Real Academia Española acepta el préstamo semántico o “calco”, entendiéndose como “calco” a las traducciones literales del inglés a las palabras que están traducidas literalmente de un idioma al otro (Huade et al, 475), no es posible hacer extensivo su uso a todas las variedades dialectales de América ya que, por ejemplo, según el sitio web [wordreference.com](http://wordreference.com) en base al diccionario *Collins*, en Argentina se utiliza el término “pancho”, en Colombia “vienesá” y en Uruguay “*frankfurter*”.

<sup>9</sup> Vázquez-Ayora (1977) define a los universales lingüísticos como “rasgos en común, que pertenecen ya al plano general de la concepción del mundo (cosmovisión), ya al de la lengua y, más particularmente, al de la gramática” (p. 32)

### *Categoría Equivalencia estilística: tono e intensidad*

A modo de recapitulación, cuando hablamos de equivalencia estilística, tal como lo definimos en las categorías de análisis, nos referimos a “comunicar a la versión el mismo tono y matices del texto original” (Vazquez-Ayora, 1977, p. 380). En este aspecto, y volviendo a nuestro instrumento, es necesario entonces hacer una pausa y pensar concienzudamente en la población destinataria de la herramienta. En efecto, especialmente en este tipo de instrumentos que tienen como fin recolectar datos fidedignos, es necesario ser particularmente cuidadoso a la hora de encontrar el tono apropiado para lograr la situación de comunicación esperada. Basándonos en estos conceptos detectamos una situación problemática en el ítem I1-6 en el que se traduce el término en inglés “*bowel movements*” como “defecar”. Nos encontramos aquí que el matiz de intensidad y tono tanto del término elegido en el original en inglés “*bowel movements*” como el de su correspondiente traducción “defecar” no se ajusta al estilo general del instrumento cuyo tono es más bien concordante con el de la lengua cotidiana. El lenguaje científico-técnico, a diferencia del lenguaje cotidiano, no está cargado de asociaciones afectivas por tanto no genera el uso de “eufemismos”. Tal como explica Ursula Reutner de la Universidad de Passau, los eufemismos están “estrechamente vinculado[s] a las partes íntimas del cuerpo [en el] ámbito de las necesidades fisiológicas” clasificándolos dentro de un grupo al que ella denomina “eufemismos creados por tacto y vergüenza”<sup>10</sup> (Reutner, (s.f.), p. 303). Los creadores del instrumento decidieron no incorporar eufemismos como podrían ser expresiones como “*do number two*”, “*go potty*”, “*make poo-poo*” por lo que el traductor ajustó su traducción al tono del enunciado que, al igual al de los creadores de la herramienta, se alejó del registro del documento original.

Otro de los aspectos que incluimos dentro de esta categoría son los que denominamos “Opciones de traducción poco adecuadas” dentro de las categorías de análisis (Ver apartado 4.2 Categorías de análisis”. En términos de la traducción del segmento completo propiamente dicha, mientras que en la versión en la lengua de origen (inglés) del ítem I1-2 el autor consigna “*If the child is breast-fed*”, el traductor opta por traducirlo como “si el niño amamanta”. El error en este caso puede haberse dado por una simple omisión de tipeo del “se” recíproco, sin embargo, afecta notablemente al mensaje.

<sup>10</sup> Reutner, Ursula. *La asignación de la marca de eufemismo. Una comparación de las formas acotadas en el DGLE, el DRAE y el DUE*, publicación en línea en la página oficial del Instituto Cervantes.

### *Categoría Interferencia lingüística*

En este análisis se detectaron algunos ítems con claras interferencias gramaticales (ver 4.2 Categorías de análisis: interferencia lingüística) que, como afirma Vázquez–Ayora si bien interfieren en la naturalidad del español no lo hacen por completo en la transmisión del mensaje. Uno de los ejemplos de interferencia gramatical del inglés sobre el español es el abuso del uso del gerundio, es decir de la “modificación durativa que es una marca del grado de actualidad de un acontecimiento” (Vázquez-Ayora, p. 107). Esta interferencia se evidencia en los ítems I1-1 que reza: “¿Puede el niño subir escaleras [] usando una pared,” y su traducción “*Does the child walk up stairs [], using a wall,*”. En este caso, si bien es previsible que el lector interprete el texto correctamente, el texto no fluye naturalmente; este problema se podría haber subsanado diciendo “¿Puede el niño subir escaleras apoyándose en la pared?, por ejemplo. El ítem I1-3 presenta la misma problemática con el término “sosteniendo” en el segmento “¿Puede el niño beber de una taza normal o de una taza para sorber cuando alguien lo está sosteniendo? por “*Can the child drink for a cup or a sippy cup when he/she is being held by someone else?*”. Una posible traducción de este segmento podría ser “¿Puede el niño beber de una taza común o de un vaso para bebé cuando está en brazos?

Asimismo, el ítem I1-5 también evidencia una interferencia gramatical que consiste en la traducción literal de los adverbios terminados en –mente, particularmente con la palabra “independientemente”. En base al principio de Vázquez-Ayora (1977) de respetar el “genio de la lengua” hubiera sido más apropiado utilizar expresiones como “por sí solo” o “sin ayuda” optando así por una amplificación del adverbio para evitar la “pesadez que comunicann los adverbios terminados en -mente” (Vazquez Ayora, p. 337).

Continuando con este segmento también se detecta una interferencia léxica con el verbo “tocar un video o DVD” como traducción del segmento *Does the child select and play a video recording (DVD, videotape)?* Este ejemplo muestra el uso del verbo “to play” por la acepción según el *Diccionario Collins* “5. (Mus etc) [+ instrument, note] tocar [+ tune, concerto]”, por ejemplo “tocar el violín”, uso que no concuerda con el objeto al que se hace referencia. En este caso el traductor debería haber usado términos como “poner” (en el sentido de poner en marcha) en España, “encender o prender” en el español americano o “reproducir” un video según la acepción en el DRAE: “4.Hacer que se vea u oiga el contenido de un producto visual o sonoro. Al reproducir la cinta, comprobamos que tenía defectos”.

En este caso el segmento I1-15:

¿Does the child select and play a video recording (DVD, videotape)? This involves being able to turn on the TV, insert the chosen recording, and manipulate the controls “independently”.

Podría haber sido traducido como:

¿Puede el niño seleccionar y reproducir un video o DVD? Esto supone que pueda prender la TV, poner el video y usar los controles sin que nadie lo ayude.

Dentro del marco de las interferencias léxicas detectamos también el falso cognado de la palabra “excited” en el ítem I1-15 “*The child may get very excited about Christmas*”. El traductor opta por traducir el término por “excitación” en el contexto “Puede ser que el niño se ‘excite’ mucho por Navidad...”. Este término se podría considerar un falso cognado parcial ya que si bien una de las acepciones según la RAE es “4. tr. Producir a alguien nerviosismo o impaciencia” en el uso corriente del español el verbo está ampliamente asociado a otra de las acepciones: “5. Despertar deseo sexual”, lo que podría producir cierta incomodidad en la población destinataria del instrumento. Una traducción más apropiada para este término podría haber sido “El niño se pone muy impaciente por la llegada de la Navidad”

Por otro lado, también encontramos, como resultado de la interferencia lingüística el uso del extranjerismo “*clique*” en el ítem I1-16 “*Does the child express a desire to be part of any particular clique or peer group that consist of at least three peers?*”. El traductor opta por mantener el término en inglés en la versión en español: ¿Expresa el niño el deseo de pertenecer a un ‘clique’ especial o a un grupo de su edad que conste de por lo menos tres compañeros? El término “clique” sustantivado, tal como se utiliza en la versión traducida del instrumento, no se encuentra definido en ninguno de los diccionarios conocidos. Es cierto, sin embargo, que se encuentra una acepción a “clique” en el sitio web [wordreference.com](http://wordreference.com) que podría ajustarse al contexto. Tal sitio lo define como “camarilla o hermandad” aunque no explicita la región hispana en la que se utiliza. Una opción para “clique” podría haber sido, “grupo de niños con sus mismos intereses” recurriendo a la explicitación para asegurar la transmisión del mensaje.

También encontramos ejemplos de explicitación, recurso que el traductor usó en el ítem I1-4 a fin de asegurarse que la audiencia comprenda el término “*sippy cup*” por lo cual recurre a una breve explicación del término en lugar de buscar un equivalente lingüístico y para evitar el uso de la gran variedad de opciones regionales asociados con el término y lo resuelve con una traducción bastante literal “taza para sorber”, entendemos que la

opción “vaso o vasito para bebé” se adecuaría mejor al tono del documento y la población de destino del instrumento.

Otra de las situaciones problemáticas se observa en el ítem I1-1 en el cual el traductor traduce el término “*handrail*” como “riel”. Este ítem podría ser considerado como un falso cognado si partimos del supuesto de que el traductor tomó el segmento “*rail*” de la palabra compuesta y los transfirió como “riel”. El problema reside que el significado de “riel” según la DRAE, “1 Barra metálica que sirve de guía a un mecanismo, como el que corre y descorre las cortinas”, no se ajusta al contexto, es decir a una escalera. En este sentido el término más apropiado hubiera sido “baranda” o “pasamanos”.

## **5.2 Instrumento #2: *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS)**

### *Descripción del instrumento*

La prueba *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS) es un instrumento desarrollado por la organización ASEBA (*Achenbak System of Empirically Based Assessment*) con sus oficinas centrales en Burlington en el estado de Vermont en los Estados Unidos bajo la supervisión de la Universidad de Vermont. El instrumento busca evaluar competencias, fortalezas, estrategias de adaptación, estado socioemocional, entre otros aspectos sociales, educativos y de desarrollo cognitivo en diferentes grupos etarios ( [ASEBA, 2019](#))

### *Estructura y método de recolección de datos*

El modelo de análisis de *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS) tiene como destinatarios a los padres o tutores legales de niños de entre 1 ½ y 5 años quienes son los encargados de completar dicho test (en forma independiente o con la ayuda de un intérprete, si fuera necesario).

CBCL 1 ½ - 5 está organizado en dos secciones: la primera en formato de cuestionario de 100 preguntas que cubren aspectos conductuales y socioemocionales del niño (CBCL); la segunda sección, por su parte, tiene como objetivo recolectar información sobre las habilidades expresivas del niño (LDS, *Language Development Survey Ages 18-35 Months*) apuntando a recopilar información con respecto al desarrollo del lenguaje, el vocabulario, la expresión oral con el fin de detectar posibles factores de riesgo que conlleven retrasos en el desarrollo del lenguaje. La primera sección del test, el cuestionario, está organizado en un sistema de escala 0, 1, 2 en la cual 0 representa

0=Not true (as far as you know), 1= Somewhat or Sometimes true 2=Very true or often true que permite al entrevistado determinar el nivel de acuerdo con la afirmación planteada en el instrumento. En la segunda parte, que consiste en un listado de palabras, el entrevistado debe marcar con un círculo aquellas palabras que según el test “*the child says SPONTANEOUSLY (not just imitates or understands)*).

Por otra parte, ASEBA ofrece el test traducido en una gran variedad de idiomas, e incluso contiene un formulario para solicitar la traducción del test a idiomas que no hayan estado contemplados anteriormente. En términos de la traducción en español, los creadores ofrecen una traducción localizada según el país de aplicación clasificando las versiones de español en *Spanish (Latino)*, *Spanish for Argentina* y *Spanish (Castilian) Catalan and Galician translation*. A los fines de este trabajo utilizamos la versión *Spanish (Latino)*.

La herramienta en cuestión fue provista por el *Department of Health and Human Services DHHS* de Carolina del Norte y tiene como objetivo evaluar las necesidades de asistencia médica o psicológicas de los niños residentes en el estado para recibir los consecuentes servicios sociales.

## **Análisis**

Luego de un primer análisis del instrumento *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS) se reconocieron algunas cuestiones problemáticas en sus dos secciones: *CBCL 1 ½ - 5* y *LDS*. Tales problemáticas se categorizaron oportunamente en las tablas “Anexo C: Primer análisis aproximativo del Instrumento *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS)” y en el Anexo D “Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #2” también adjuntas a la sección Anexos de este trabajo para su consulta.

### *Categoría Variedades dialectales*

Este instrumento muestra una mayor concentración de situaciones problemáticas en la categoría de variedades dialectales en la segunda parte del instrumento *Cuestionario sobre el desarrollo del Lenguaje en niños de menos de 18-35 meses* (LDS, por sus siglas en inglés). A la definición dada anteriormente en este trabajo, añadimos que, cuando hablamos de variedades dialectales, nos referimos a que “las características idiomáticas y lingüísticas pueden variar sustancialmente [entre culturas], y aunque se utilicen exactamente las mismas palabras, el significado y la interpretación pueden ser muy distintos” (Chahín Pinzón, 2014, p. 110). En este sentido, Chahín Pinzón (2014) sostiene

que si bien el significado de las palabras puede ser el correcto, la interpretación en la lengua destino de los encuestados puede ser completa, o parcialmente, distinta. Este es el caso, por ejemplo, de palabras como “plátano” (I2-8) y todas las relacionadas con los alimentos, como “mantequilla” (I2-9), “soda” (I2-11), “perrito caliente” (I2-10) (este último, “perrito caliente”, explicado en el Instrumento 1, ver Instrumento #1: DP-3 Categoría Variedades dialectales) . Como bien dijimos en el análisis del Instrumento 1, la lexicografía relativa a los alimentos está profundamente conectada a la cultura y las tradiciones. Por tanto, y dadas las culturas que se amalgaman en los países hispanos, las variedades de términos pueden ser muy ricas.

En relación con el término en inglés “*banana*” (ítem I2-8), según el sitio [wordreference.com](http://wordreference.com) el término tiene múltiples variantes. Por ejemplo, en Venezuela se lo conoce como “cambur” y en Cuba, Puerto Rico y República Dominicana como “guineo”, además de las acepciones “plátano” de Centroamérica y “banana” en Sudamérica.

Continuando con la terminología que pertenece al mundo de la alimentación, otro de los términos problemáticos detectados es la palabra “mantequilla” como traducción de “*butter*” (ítem I2-10). En Argentina, por ejemplo, se utiliza el término “manteca” por el de “mantequilla” para referirse al “producto que se obtiene por el batido, amasado y posterior maduración de la crema extraída de la leche de vaca o de otros animales” *Manteca de vaca, de oveja*” (DRAE). Asimismo, el término “manteca” en ciertas comunidades hispanas en Estados Unidos, en especial en la mexicana, hace referencia a otro producto también de origen animal pero que se ajusta más a la tercera acepción en el DRAE “3. f. Gordura de los animales especialmente la del cerdo”, lo que en ciertos países se reconoce como “grasa”.

Los términos referidos al lenguaje infantil también pueden considerarse problemáticos, este es el caso de la palabra “*boo-boo*” en inglés (ítem I2-14) y su correspondiente traducción como “yaiya/pupa”. Según el *Diccionario Oxford* en inglés en línea<sup>11</sup>, “*boo-boo*” se define como “*noun, 1.1 North American. A minor injury*”. Las acepciones para el término “*boo-boo*” dentro del español son cuantiosas. [Wordreference.com](http://wordreference.com) explicita que, en México, por ejemplo, se utiliza el término “rasponcito”, en América Latina “cortadita” y en España “rasguño” y “pupa”. El traductor de este instrumento optó por los términos “yaiya” y “pupa”. Si bien el término “yaiya” no se encuentra en el DRAE, sí aparece en el

<sup>11</sup> El sitio web de Oxford da acceso a diversos diccionarios en línea, entre ellos el Diccionario de español, de inglés e incluso griego. Su correspondiente página web es <https://languages.oup.com/>

*Diccionario de americanismos* pero con una grafía distinta: “yayai” o “yaya” y lo define como “f. Cu, Pe, Ch. Herida cutánea. inf. (yayai)”. Por tanto, el término elegido no solamente corresponde a una variedad dialectal muy limitada en término de uso, sino que además su grafía no concuerda con la establecida en el diccionario.

También detectamos como problemático el término “escusado/bacín” como traducción de “potty” (ítem I2-13). Tal como el caso de la palabra “boo-boo” probablemente no hayamos sido capaces de cubrir la multiplicidad de variantes regionales en español de la palabra “potty”, pero en base a la investigación no hay demasiada evidencia para determinar que el término haya sido incorporado por completo dentro de la variante del español estadounidense, por lo menos entre la primera generación de inmigrantes . Dicho esto, según el sitio [www.wordreference](http://www.wordreference), las variantes probables son “bacinica” para México, “pelela” o “bacinica” en Colombia, Argentina y Uruguay y “bacenica” en Puerto Rico. Por lo que se refiere al término “escusado”, según el *Diccionario panhispánico de dudas*, su uso más frecuente es “como sustantivo masculino, con el sentido de ‘retrete’: «Abdul rompió la postal y tiró los pedazos en el escusado» (Mutis Ilona [Col. 1988])”. Si bien hay un acercamiento a nivel de significado, aún no parece captar el mismo “sentido” que *potty* que está asociado más profundamente a la idea de un retrete (por lo general móvil) para niños en la etapa de aprendizaje del control de esfínteres y no a un inodoro fijo en un cuarto de baño . Tampoco se encontraron ejemplos de “escusado” con este sentido en Internet; las marcas que fabrican productos para niños utilizan términos como “bacinica” o “pelela”. El término “bacín” con la misma equivalencia semántica parece ser utilizado en Perú, aunque el término “bacín”, según el Diccionario Collins, puede ser “(Culin) bol m, cuenco m (=washbasin) palangana f; (in bathroom) lavabo m; [of fountain] taza” .

#### *Categoría: Interferencia lingüística*

La primera situación problemática detectada en esta categoría es la correspondiente a “Mes, Día, Año” en el ítem I2-1. Si bien la organización de la información relativas a fechas pareciera ser una problemática menor, bien sabemos que dichos datos son determinantes en toda investigación científica, en especial en las etapas de análisis y recolección de datos. A partir de las fechas es posible determinar factores como la edad del encuestado, momento en que se realizó la encuesta, edad de los padres, etc. La gramática española y la gramática inglesa difieren en el orden en el que se presentan estos datos. En inglés, por ejemplo, el orden es “mes, día, año” y en español, por su parte, el día antecede al mes. Esta situación provoca mucha confusión en los hablantes



hispanos en los Estados Unidos ya que de manera automática tienden a organizar la información en general, y en particular las fechas, en base al conocimiento en su idioma nativo.

Dentro de esta categoría también detectamos como interferencia términos que evidencian el uso de *spanglish* en el instrumento. Tal es el caso de ítem I2-14 en el cual el traductor traduce la palabra “*truck*” como “troca/camión” (ítem I2-12). En primer lugar, el término “*truck*” en inglés tiene diferentes representaciones simbólicas dependiendo del contexto de uso, es decir, el término podría hacer referencia a un “camión” con la idea de “*heavy vehicle*” en el contexto “*The truck was carrying goods from the factory to the store*”. También se lo usa con la idea de “*vehicle: van*” en situaciones como “*The grocer drove his truck to market*” e inclusive haciendo referencia a un vehículo de uso doméstico “*pickup truck: small open-backed vehicle*” (wordreference.com). Hualde, et al, (2010) consignan que estos préstamos entraron al inglés con diferentes grados de adaptación morfológica y fonológica y que algunos, como en el caso de “troca”, presentan ambas adaptaciones por lo que por consiguiente constituye lo que los autores califican como *préstamo mezclado* (Hualde, et al, 2010). Lipski (2003) explica justamente en torno a este término que “troca” “se utiliza no sólo en las comunidades mexicoamericanas sino también en amplios sectores de México, ya que la palabra “camión” sin calificativo se refiere a los autobuses de transporte público (p. 237).

Entre los falsos cognados que encontramos en el análisis se repite el uso “excitación” en el ítem I2-7 con la idea de “entusiasmo, ansias” que también encontramos en el instrumento DP-3 (Ver Instrumento #1: *Developmental Profile 3 (DP-3): Análisis*).

Otro caso interesante detectado que encuadramos dentro de esta categoría es el término “dulces” (ítem I2-4) como traducción de “*sweets*”. El ítem I2-4 en su versión original consigna “*Eats or drinks things that are not food - don't include sweets*”, parte del término que el traductor traduce como “Come o bebe cosas que no son alimentos - no incluya dulces”. La palabra “dulces”, según la Real Academia Española puede ser considerada, según su ubicación dentro de la oración, como adjetivo “adj. Que causa cierta sensación suave y agradable al paladar, como la producida por la miel, el azúcar, etc.” o como sustantivo según la acepción “7. m. Alimento preparado con azúcar; p. ej., el arroz con leche, las natillas, etc.”. Es posible que esta interferencia del inglés al español se deba, como dice Lipski (2003), al natural bilingüismo en los Estados Unidos como consecuencia de la cercanía geográfica, influencia social y económica de Estados Unidos en Centroamérica y razón por la cual estos términos “han llegado a formar parte integral del

español estadounidense” (p. 238). Una alternativa ante esta problemática podría haber sido en este caso el uso de la palabra “golosinas” o “caramelos” según la población destino a la que va dirigida el instrumento.

Igual es el caso de término “soda” en inglés por el término “soda/coca” (ítem I2-11). En ciertos países de Latinoamérica, Argentina entre ellos, la palabra “soda” se ajusta a la definición de la RAE para el término que cita “bebida de agua gaseosa que contiene ácido carbónico” que, a su vez, es la definición propia de las palabras del inglés “seltzer” o “fizzy water”. Sin embargo, dentro de la variedad lingüística que se usa mayoritariamente en los Estados Unidos se pueden ver traducciones del término como “soda” marcando una clara interferencia lingüística. El traductor parece haber tenido en cuenta este calco y expande el término agregando la aclaración “coca” haciendo así una clara referencia a la bebida carbohidratada de la marca *Coca Cola*. De todas maneras, y a pesar de la aclaración, en el instrumento no se tienen en cuenta otras variaciones del término como “refrescos” y “gaseosas”, términos usados dentro de otras variedades dialectales y que podrían evitar alguna situación conflictiva a la hora de la recolección de datos.

#### *Categoría Equivalencia estilística: Tono e intensidad*

En base a los conceptos relativos a tono e intensidad ya explicitados anteriormente (Ver sección 4.2 Categorías de análisis: Equivalencia estilística) también detectamos algunas cuestiones problemáticas en la versión en inglés y en español de *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS ), incluso algunas ya reconocidas en el primer instrumento analizado (Ver Instrumento #1: *Developmental Profile 3 (DP-3)*: Análisis). Al respecto notamos que en el ítem I2-2 “*move bowels* “ y en el I2-3 “*loose bowels*” los creadores del instrumento optaron por no utilizar eufemismos y por tanto el traductor, que respeta el tono en su traducción, tampoco recurre a ellos. Sin embargo, en el ítem I2-5 “*Painful bowel movements (without medical cause)*” que también podemos encuadrar según la categorización de la Dra Ursula Reutner (s.f) como “eufemismo de tacto y vergüenza” (p. 295) al igual que con los ítems I2-2 y I2-3, el traductor sí apela al eufemismo “hacer sus necesidades” para el mismo término “*move bowels*”. En este segmento el traductor adecúa la traducción a lo que Huade et al (2010) define como *variedad lingüística situacional* en la cual tiene en cuenta “las diferenciaciones de usos lingüísticos por el contexto en el que se da el intercambio lingüístico”. (p. 395) a fin de aproximarse al registro del instrumento y lograr el tono más adecuado.

En concordancia con esta categoría también se identifican los segmentos I2-6 y I2-7 como problemáticos en términos de registro (tono). En el ítem I2-6, “*Self-conscious or easily embarrassed*” se traduce como “Se cohibe y se avergüenza con facilidad”, plantea cuestionamiento el término “cohibe”. Sucede lo mismo con el ítem I2-7, segmento que se traduce como “Súbitos cambios de excitación y tristeza” para su paralelo en inglés “*Rapid shifts between sadness and excitement*”, en este caso con la palabra “súbito”. Ambas opciones de traducción pertenecen a un registro culto que se ajusta mejor a escalas sociales más altas y educadas que se identifican con la norma oral culta (Huade et al., p.395). Dadas las características de la población destino del instrumento, el término “cohibe” podría haberse reemplazado por expresiones más coloquiales tales como “se reprime”, “se frena”, “se bloquea” y, en el caso de “súbito”, se podría haber optado por “rápido” o “repentino”. Este vocabulario se adecuaría más a la variedad lingüística situacional a la que hacía referencia Hualde et al (2010) y se acercaría, por consiguiente, a lograr una equivalencia estilística más apropiada para este instrumento.

### **5.3 Instrumento #3: *Parenting Across Cultures* (PAC)**

*Parenting Across Culture* (PAC, por sus siglas en inglés) es un estudio de investigación dirigido por Jennifer Lansfor, investigadora principal del proyecto, la cual forma parte del *Center for Child and Family Policy, Department* de la Universidad de Duke en Durham, Carolina del Norte. El estudio tiene un diseño longitudinal<sup>12</sup> y la población en estudio está compuesta de padres, niños y adolescentes de 13 grupos culturales provenientes de 8 países: China, Colombia, Italia, Jordania, Kenia, Filipinas, Suecia, Tailandia y los Estados Unidos de América. (*Parenting Across Cultures* (PAC), 2019)

PAC tiene como objetivo sumergirse en las tradiciones familiares de estos grupos con respecto a las estrategias que usan las familias para disciplinar a sus hijos en el hogar y analizar los métodos de auto-regulación y de toma de riesgos de los adolescentes. Según el sitio oficial de la investigación ([www.parentingacrosscultures.com](http://www.parentingacrosscultures.com)), se encuesta una vez por año a padres, madres, niños y adolescentes nuevos en el programa o que ya hayan participado anteriormente. El sitio explicita que, dada la cobertura multinacional de la investigación, y a fin de recolectar información fidedigna, se traduce el instrumento desde el inglés, lenguaje oficial, al lenguaje destino, para luego someterlo a un proceso de retrotraducción (desde el lenguaje destino al inglés). También se adaptan

<sup>12</sup> Según A. Chica y J.L. Castejón Costa (2006) se define un longitudinal tiene como objetivo “establecer el cambio que se produce en determinados aspectos en una población sobre la cual se toman medidas a lo largo de un periodo de tiempo” (32).

culturalmente las herramientas de medición a fin de asegurar que se ajusten al entorno en el que se usarán dichas herramientas (*Parenting Across Cultures* (PAC), 2019)

### **Estructura y método de recolección de datos**

El estudio está compuesto de un conjunto amplio de instrumentos que evalúan distintos aspectos de las relaciones intrafamiliares. Como herramientas de recolección de datos se utiliza el método de encuesta y de escalas de actitud en las cuales “los ítems se presentan tanto en forma de cuestionarios o escala de modo que para cada uno de ellos hay distintas alternativas graduadas en intensidad” (Alaminos y Castejón, 2006, p. 100). En algunos ítems se utilizan, además, escalas de actitud gráficas numeradas.

A los fines de este estudio analizaremos la encuesta a padres y madres denominado *Wave 7 Parent Measurement* en español y en inglés en su versión de octubre de 2015.

Una vez al año el entrevistador, previa cita, se acerca al hogar de las familias participantes (si la familia es hispana, el programa provee un entrevistador que habla español) y el padre y la madre, individualmente, y también el niño o adolescente deben completar la encuesta en el idioma de su elección. Está en manos de los padres y del niño decidir completar la encuesta sin ayuda o pedir la asistencia del entrevistador. Dado el carácter confidencial de la información que la encuesta recopila, los participantes deben firmar un consentimiento de participación en el estudio antes de iniciar con el proceso. A partir del 2019 se implementó la opción de completar la entrevista en línea sin necesidad de un encuentro cara a cara con el entrevistador, el programa ya cursa su noveno año de implementación.

### *Análisis*

En una primera aproximación al test *Parenting Across Cultures* en su versión 2015 se detectaron cuestiones problemáticas en diversas secciones, sin embargo en función de este análisis y de los criterios de selección definidos en el apartado 4.3 Etapas de análisis en este trabajo de fin de máster, se optó por el estudio de aquellas encontradas particularmente en el área definida como *Child Behavior Checklist* (Lista sobre el comportamiento de los niños) y *Child-Caregiver Relationship* (Relación niño-cuidador principal, según la traducción de los títulos en la versión en español). Las cuestiones problemáticas detectadas en estos apartados se categorizaron oportunamente en el Anexo E “Primer análisis aproximativo del Instrumento PAC 2015” y en el Anexo F

“Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #3” también adjuntas a la sección Anexos de este trabajo para su consulta.

#### *Categoría Interferencia lingüística*

El ítem I3-1 muestra la traducción de una escala que, en este caso, sigue el formato de la escala de Likert que consiste en “un modelo monótono aditivo en el que los mismos sujetos se gradúan o se escalan ellos mismos respecto al objeto de actitud” (Alaminos y Castejón, 2006, p.99). En este sentido, la traducción de la escala en la sección “*Child Behavior Checklist*” en la herramienta busca obtener información de la frecuencia de las actitudes o acciones de los hijos de los encuestados (descritas a continuación en el instrumento) por tanto hacen referencia a la periodicidad en que los padres perciben estas actitudes o acciones. Con esto en mente, vemos que la traducción no refleja esa periodicidad sino más bien mezcla la percepción “verdad/falso” con marcadores de frecuencia como “a veces”, por ejemplo. Si bien la traducción de la escala “0= No es verdad, 1= A Veces Es Verdad, 2= Casi Siempre es Verdad” muestra “alternativas graduadas en intensidad” (Alaminos y Castejón, p. 98) no se ajusta al criterio de la escala de Likert en la cual “los enunciados deben implicar una sola variable de actitud” (Alaminos y Castejón, p. 98). En este caso entendemos que una mejor opción hubiera sido alejarse de la traducción literal de la escala y optar por opciones más claras y concisas en base a la información que se busca recolectar con el instrumento, ya que “los intentos de normalizar la interacción [son] esenciales en la medida que garantiza la comparabilidad posterior de los datos” (Alaminos y Castejón, p. 71). Una posible solución hubiera sido simplemente traducir la escala como una simple escala de frecuencia numérica 0=*Nunca*, 1= *A veces*, 2= *Casi siempre*, ya que lo que busca es justamente cuantificar las acciones o conductas.

#### *Categoría Equivalencia estilística*

En base a los conceptos vertidos en el apartado Categoría Equivalencia estilística en cuanto a omisión y explicitación (Ver apartado 4.2 Categorías de análisis) detectamos que el ítem I3-2 el traductor optó por omitir una de las palabras contenidas en el enunciado “*high-strung*” amalgamando el significado de “*high-strung*” and “*nervous*”, como “nervioso” e ignorando, por consiguiente, la gradación de significado de cada término. Esta simplificación limita de alguna manera las opciones del entrevistado y viola una de las reglas básicas de la traducción: la lealtad con el material original. El traductor podría haber optado por opciones como “ansioso”, por ejemplo, para darle la misma

significancia al segmento traducido. Lo mismo se puede observar en el ítem I3-6 “*Stubborn, sullen, or irritable*”, el cual el traductor traduce como “Es terco/a o irritable” pasando por alto el término “*sullen*”. La definición según el *Diccionario Oxford* del término en inglés refiere a “*sullen*” en una de sus acepciones como “*showing irritation or anger by a gloomy silence.*”, el equivalente en español a los términos “hosco, huraño, adusto”.

En la misma línea, el traductor resuelve la traducción del ítem I3-9 “*Underactive, slow moving, or lacks energy*” tan solo con una idea “Le falta energía” omitiendo la traducción de los términos “*underactive*” y “*slow moving*”. El término “*underactive*”, según el *Diccionario Oxford*, se encuadra dentro de la terminología médica *Insufficiently active ‘a health problem such as an underactive thyroid’*, sin embargo, en el contexto del instrumento se podría haber traducido como “poco activo”, “baja actividad” o “pasivos” para reflejar el mensaje. Por otra parte, una opción para el término “*slow moving*” podría haber sido una explicitación como por ejemplo “movimientos lentos”, en resumen, una traducción más acorde al original podría haber sido “Está pasivo, se mueve lentamente o le falta energía”.

El ítem I3-3 “*aches and pain*”, por su parte, compone el conjunto de los “Problemas físicos sin causa médica” como bien define el instrumento que el padre debe evaluar y que en la herramienta original se presentan en formato de listado. El traductor recurre a la omisión de “*aches*” para el punto “Se siente adolorido”, mientras que hubiese logrado una buena equivalencia lingüística utilizando en su lugar “Siente malestares o dolores”.

Tal es el caso también de los ítems I3-5 “Presume, fanfarronea o payasea con el propósito de impresionar a otros” para “*Showing off or clowning*” y I3-7 “Se enfurruña o se enfada mucho” para “*Sulks a lot*”. Sin dejar de valorar el esfuerzo del traductor por transmitir el mensaje más fiable posible, para ambos de los casos expuestos anteriormente, el español ofrece recursos que podrían haber resuelto la problemática sin necesidad de recurrir a una explicitación ni a la omisión. En el caso I3-7, por ejemplo, una posible traducción podría haber sido simplemente “fanfarronea o payasea”; y como sugerencia para el ítem I3-7 una opción más adecuada “Se enfada seguido” ya que se ajustan más al lenguaje coloquial y por tanto evitaría las múltiples interpretaciones que los términos de uso no habitual, como “*enfurruña*”, podrían generar en la población destino de este instrumento.

*Categoría Interferencia lingüística*

Luego de nuestro análisis detectamos en este instrumento también ejemplos de interferencia lingüística concretos como es el caso del ítem I3-4 en el que el traductor opta por traducir “*cramps*” en el contexto de problemas físicos como “calambres”. Ubicamos esta situación problemática como interferencia lingüística dado que se adecúa al concepto ya vertido sobre falsos cognados (ver apartado 4.2 Categorías de análisis: Interferencia lingüística), en este caso parcial dado que, según el Diccionario de la Real Academia Española un “calambre” es una respuesta física específica en un lugar del cuerpo no especificado; sin embargo en el instrumento analizado está haciendo referencia a la zona abdominal por lo que el término más apropiado hubiera sido “cólico” o, a fin de ajustarse al tono e intensidad del instrumento, “retorcijón”.

Como resultado del análisis aproximativo del instrumento también encontramos interferencias gramaticales como es el caso del ítem I3-10 que cita:

My child was somewhat uncomfortable being close to his/her primary caregiver; he/she found it difficult to trust the primary caregiver completely, difficult to allow him/herself to depend on the primary caregiver. He/she was nervous when the primary caregiver got too close. (PAC en inglés 2015)

Y su correspondiente traducción al español:

Mi hijo se sentía de alguna forma incómodo al estar emocionalmente cerca de su cuidador principal, él/ella tenía dificultad en confiar completamente en su cuidador principal. Dificultad que le permitiera a él/ella depender de su cuidador principal. Él/ella se ponía nervioso(a) cuando su cuidador principal estaba muy cerca. (PAC en español 2015)

Todo el párrafo denota una clara interferencia del inglés en su estructura sintáctica reflejada principalmente en el exceso del pronombre “su” que, tal como dice Vázquez-Ayora (1977), es un anglicismo que se produce por la ambigüedad propia del posesivo “su” del español. A fin de resolver este dilema debería “evitarse su empleo para la segunda persona ya que causa el inevitable “desplazamiento de la situación”, por tanto, según Vázquez-Ayora, un buen recurso para evitar esta problemática es recurrir en estos casos a la amplificación. Este ítem también muestra el uso en exceso de los adverbios terminados en “-mente” propios del inglés y que en el español en general son reemplazados por locuciones adverbiales, y en términos de traducción, por una “amplificación” (Vázquez-Ayora, 1977, p. p 337-340). Esta conjunción de interferencias, más otras de estilo, hacen que el segmento no fluya naturalmente en la lengua destino dificultando la comprensión al lector.

El ítem I3-8 en el que se traduce “*Suspicious*” por “Es sospechoso”, por su parte, puede identificarse como una interferencia lingüística en el formato de falso cognado. El término “sospechoso” según el diccionario Collins en una de sus acepciones expresa:

*Suspicious (=mistrustful)[person, nature] desconfiado; [glance] receloso*  
*Paul was a suspicious man* Paul era un hombre desconfiado.

Por tanto, y basándonos en el significado de la palabra en inglés” la palabra más oportuna para este enunciado hubiera sido “desconfiado”.

## 6 Discusión de los resultados

El análisis de los instrumentos desde un punto de vista lingüístico y traductológico revela problemas en términos de equivalencia estilística e interferencias lingüísticas, entre otros errores en los procedimientos técnicos de ejecución propios de la traductología, que confabulan contra la transmisión más pura del mensaje.

Se observa, por ejemplo, una preferencia por ciertas variedades dialectales por sobre otras. Casi exclusivamente los instrumentos reflejan variedades dialectales reconocibles en el español puertorriqueño, dominicano y mexicano, en especial en la terminología relativa a los alimentos y los hábitos familiares dejando de lado el amplio espectro de variedades dialectales de todo el mundo hispano.

Tampoco se observan adaptaciones de las referencias culturales, por el contrario, se nota una incapacidad en encontrar equivalentes para objetos y fenómenos naturales y culturales específicos, o estrategias de traducción, que contemplen las variantes de la comunidad hispana en conjunto, y que las comunidades ya han codificado en el léxico de su lengua, (Cartagena (1988), citado en Mayoral Asensio, 2000, p. 68). En su lugar, optan por repetir los referentes culturales (agregando su traducción en español entre paréntesis, como es el caso del ítem I1-12) considerándolos por tanto como referentes culturales “universales” propios de todas y cada una de las variedades dialectales del español en América.

A modo de recapitulación, repasemos el contenido de dichas directrices, a saber:

Directrices previas:

DP4: Evaluar la relevancia del constructo o de los constructos medidos por el test en las poblaciones de interés.



DP5: Evaluar la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar.

Directrices de desarrollo:

DD1: Asegurarse, mediante la selección de expertos cualificados, que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés.

DD3: Ofrecer información y evidencias que garanticen que las instrucciones del tests y el contenido de los ítems tienen un significado similar en todas las poblaciones a las que va dirigido el test.

A fin de determinar el grado de adecuación de los instrumentos a estos lineamientos (o directrices) utilizaremos algunas secciones relevantes del *Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems* de Hambleton y Zenisky <sup>13</sup>(2011) desarrollado con el fin de servir de instrumento de evaluación de los tests multiculturales (citado en Muñiz et al, 2013, p. 154) .

Se tomaron como disparador para el análisis de las Directrices aquí seleccionadas las siguientes preguntas incluidas en el área *Generales* del *Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems*, a saber:

5. *¿El ítem tiene el mismo significado o muy parecido en los dos idiomas?*
6. *¿El tipo de lenguaje del ítem traducido tiene una dificultad y familiaridad comparables al del idioma original?*
7. *¿Introduce la traducción cambios en el texto (omisiones, sustituciones o adiciones) que puedan influir en la dificultad del ítem?*
8. *¿Hay diferencias entre la versión original del ítem y la traducida en relación con el uso de metáforas, giros o expresiones coloquiales?*

A partir de estas preguntas se observa que bajo la categoría de interferencia lingüística estudiada en cada uno de los instrumentos aquí seleccionados encontramos una gran variedad de situaciones problemáticas en formato de interferencias lingüísticas (entre ellas falsos cognados y términos provenientes del *spanglisch*) que interfieren con el “significado del ítem”. Este es el caso, y a modo de ejemplo, del ítem I1-12 en el

<sup>13</sup> En la sección Anexos puede consultar la versión completa del *Listado de control de calidad de la traducción –adaptación de los ítems*.

instrumento #1 con referencia a la traducción de la palabra “excitación” que también se detectó en el instrumento #2 (ítem I2-7).

La idea de “dificultad y familiaridad comparables al idioma original” , tal como lo expresa la pregunta de control de calidad número 2 propuesta, nos lleva a reflexionar sobre aquellas situaciones problemáticas que categorizamos en este trabajo como “Equivalencia estilística: tono e intensidad” (Ver apartado 4.2 Categorías de análisis). En los tres instrumentos analizados aquí detectamos situaciones problemáticas que evidencian discordancia entre el tono discursivo del documento original y su correspondiente versión traducida. Hallamos una falta de concordancia en el tono discursivo incluso dentro de la versión en inglés. Un buen ejemplo que ilustra esta situación se observa en los instrumentos #1 y #3 con el término “*bowel movements*” y su correspondiente traducción como “defecar”. Tal como explicamos en la sección de Análisis los diseñadores de los instrumentos parecen ignorar el contexto de intercambio conversacional y los interlocutores (Hualde et al, 2010, p. 394) dado que el término escogido tanto en la versión en inglés como su correspondiente traducción corresponden más a lo que Hualde et al (2010) llaman “la norma culta oral” y pertenece a contextos de habla más formales; mientras que el resto del documento utiliza una norma más coloquial (p. 395).

Tal como bien hemos explicitado en las secciones de análisis correspondiente a cada instrumento, y que categorizamos en las tablas como “Opciones de traducción poco adecuadas” asimismo detectamos y clasificamos situaciones problemáticas que evidencian omisiones o explicitaciones innecesarias como es el ejemplo de los ítems I3-3 o I3-5. Estas cuestiones también se comprobaron en los otros instrumentos.

Los tres instrumentos, dada la población de destino (padres de niños y adolescentes) y el contexto de uso (coloquial, familiar) muestran una importante cantidad de giros o expresiones coloquiales oportunamente categorizadas en el campo de Variedades dialectales en el análisis de cada uno de los instrumentos. En base a la gran cantidad de situaciones problemáticas detectadas en esta categoría (Ver 4.2 Categorías de análisis) podemos observar que en general las decisiones terminológicas dialectales pertenecen a una única región dialectal, en especial la correspondiente a México y en menos medida a países de Centroamérica. Sin embargo, esta tendencia entre los creadores o los traductores de estas herramientas no es clara ya que, en ocasiones, pueden verse terminología dialectal correspondiente a diferentes regiones dialectales. Tal es el caso del Instrumento 2 (ítem I2-14) que usa el término “yaiya” como traducción

de “*boo-boo*” utilizado preponderantemente en países como Cuba, Perú y Chile mientras que en otro apartado en el mismo instrumento usa el término “plátano” propio de Centroamérica como universalización de la traducción de “*banana*” en inglés.

En base a lo explicitado anteriormente, y como resultado del análisis aproximativo de los instrumentos, en un primer acercamiento, se puede determinar que el traductor y los correctores no contemplan las variedades dialectales existentes en la comunidad hispana en los Estados Unidos, tal como lo muestran las cifras poblacionales (Ver apartado 2.1 Población en estudio).

Por tanto, volviendo a las directrices y recapitulando conceptos tales como “constructo” y “sesgo” podemos en una primera instancia que estos aspectos llevan a concluir, en una primera instancia, que la mayoría de las situaciones problemáticas detectadas no demuestran “equivalencia de constructo” ya que no refleja las particularidades propias de cada cultura y dan por sentado que toda la cultura hispana tiene “rasgos en común que pertenecen (...) al plano general de la concepción del mundo (cosmovisión)” (Vázquez Ayora, 1977, p. 32) y que, por tanto, son aplicables a todas las culturas de habla hispana por igual sin distinción alguna. La problemática de universalizar constructos es justamente uno de los aspectos en los que se centran tanto las directrices previas como las de desarrollo propuestas por CIT que tratan de alertar sobre las “consecuencias de asumir la universalidad de los constructos entre culturas” (Muñiz et al, 2013, p. 152). Tal y como ya tratamos en el apartado 4.4.1 Identificación de sesgos, la interpretación de los constructos varía entre las culturas y por tanto las aproximaciones a un constructo, en este caso los consignados en los cuestionarios objeto de estudio también deberían contemplar estas variaciones culturales.

## **7 Conclusiones**

Los cuestionamientos en los ámbitos de traductores sobre adaptar o traducir textos no son nuevos ni surgieron exclusivamente a partir de los planteos de la *Comisión Internacional de Tests*, sino justamente lo contrario. Fue la *Comisión* la que se originó a partir de la confusión teórica y práctica de este planteo con el fin de crear un marco de contención a los traductores y científicos sobre las decisiones traductológicas más apropiadas para resolver la problemática de la traducción multicultural en estos entornos.

Desde el momento en el que se puso en valor el concepto del lenguaje como parte integral de una cultura, se comprendió, como ya afirmaba a finales de los 90 Snell-Hornby (1998), que el problema no residía en el texto original en sí mismo sino en la significancia

del texto traducido para los lectores que pertenecen a una cierta cultura, a un subgrupo de esa cultura, con una constelación particular de conocimiento, criterios y percepciones que le son propias (p. 42). El lenguaje, por cierto, forma parte de la cultura, entendiendo a la cultura más allá de los meros avances intelectuales. El lenguaje puede estudiarse desde una visión antropológica que involucra todos los aspectos socialmente condicionados en la vida del hombre y por tanto replantea el concepto de traducción ya no como un “*mere transcoding process, but as a form of action across cultures= a cross-cultural event*”<sup>14</sup> Snell-Hornby (1998, p. 47). Tal como expresa Vázquez-Ayora (1977) “las personas dominan un sistema subyacente de reglas y se valen de él en la actuación concreta. Hay una realidad mental subyacente en el que habla y en el que escribe su lengua” (p. 43), por tanto, la interferencia lingüística es propia del ser humano, aunque es tarea del traductor detectarla a tiempo para no alterar lo que Vázquez-Ayora llama “el genio de la lengua”.

Estas perspectivas entienden que el proceso de traducción excede el estudio de las palabras y la gramática y que debería centrarse en profundizar el análisis de la estructura del discurso en todas sus implicancias socioculturales y psicolingüísticas. Tales implicancias, si no son detenidamente consideradas a la hora de la traducción, puede llevar a “dificultades de entendimiento no por causa de las palabras o de las oraciones sino por la variación de esas relaciones lingüístico-sociales”. (Vázquez-Ayora, p. 32).

En este sentido, y según la visión de las CIT, el proceso de traducción de estos documentos en los cuales se tocan las fibras más íntimas y profundas de la cultura de un grupo o subgrupo particular debería ser abordado desde una perspectiva de “mediación intercultural”, como lo llaman Katan (2013) en la cual el traductor se aleja de su rol tradicional para acercarse más al de “mediador cultural” (Katan, 1999/2000) o, como lo denomina Holz-Mantari, de “expertos en mediación cultural” con el objetivo claro de evitar todo tipo de sesgo que podría limitar la precisión de los datos que se colecten. (p. 395)

Los sesgos atentan contra el sentido de igualdad de oportunidades de las minorías, y dependiendo del objetivo de la herramienta, contra la productividad y la representatividad de estos grupos en un ámbito multicultural lo que trae aparejado, en consecuencia, el trato inequitativo de los grupos desfavorecidos por los sesgos (Malda et al, 2008, p. 453). En este caso en particular, las herramientas de colección de datos con sesgos de

<sup>14</sup> Cita de Justa Hotz-Manttari en referencia a su teoría *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode* (Translation Action. Theory and Method) (1984) (Citado en Snell-Hornby (1998, p. 47)

constructo bien marcados podrían alterar los resultados y llevar por consiguiente a la toma de decisiones poco efectivas para las comunidades a las que se está encuestando.

Si bien en esta época podríamos decir que ya nadie cuestiona el aspecto cultural del lenguaje, aún existen prejuicios sobre la adaptación material y el rol del traductor como mediador, un buen ejemplo de esto lo muestra la *American Translator Association (ATA)* en su Código de ética y de práctica profesional que cita en uno de sus puntos:

Linguistic integrity is a the core of what translators and interpreters do. Faithful, accurate, and impartial translation or interpretation conveys the message as the author or speaker intended with the same emotional impact on the audience. Linguistic integrity is not achieved when the target language is rendered word-for-word from the source language. Linguistic integrity implies that nothing is added or omitted in the target message".(Citado en Katan (2016), p. 375)

En esta declaración la ATA entiende que la omisión, adición, explicitación, aunque bien utilizados, atentan contra la fidelidad de la traducción. Esta mirada prioriza la fidelidad con el original (traducción tradicional) por sobre la adaptación, metodología esta última que casi inevitablemente necesitará de estos recursos para, como dice Katan (2016), acortar las distancias culturales entre la versión traducida y la original (p. 372). En algunos casos, inclusive, requerirá un proceso más drástico que una adaptación, será necesario someter el instrumento a lo que se conoce como transcreación (es decir, reconstruir totalmente el texto). Este método, que es muy utilizado en la traducción de publicidades y otros textos comerciales en la cual las marcas o las empresas buscan el impacto comercial en la audiencia, también podría ser un método de abordaje de este tipo de materiales. El proceso de transcreación implica alejarse de la traducción o incluso de la adaptación del mensaje para crear un mensaje totalmente nuevo que evoque la misma reacción/acción que la que produce el mensaje en el lenguaje original (Katan, p. 388).

Este cambio conceptual de la traducción (como adaptación o transcreación) y del rol del traductor (como mediador) absuelve al traductor de la responsabilidad del traductor de la fidelidad absoluta con el texto propiamente dicho para transferir esa responsabilidad a la relación entre los textos, a sus lectores y al su contexto y mostrar no solo capacidades y profesionalismo en el área de la traducción a nivel lingüístico sino también una disposición por el trabajo social y empatía por las culturas que está tratando de conectar con su trabajo. En conclusión, la traducción y adaptación exige la conjunción de aspectos culturales, conceptuales, lingüísticos y métricos que han de acometerse desde perspectivas de análisis tanto analítico-rationales como empíricas" (Muñiz et al, p. 155) a fin de representar fidedignamente a las poblaciones que están siendo evaluadas para

así obtener información fehaciente que lleve a la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos (educativos, sociales y políticos) que contemple la diversidad de todas las poblaciones de inmigrantes en los Estados Unidos.

A modo de cierre, una reflexión de la lingüista María Teresa Andruetto en su discurso de cierre del Congreso de la Lengua, en Córdoba, Argentina de 2019:

¿Es borde la palabra? ¿O es orilla? ¿O es canto, o línea, o costa, o ribera, o margen? Cada uno tiene sus razones para decir de uno u otro modo porque la lengua es mía, pero no solamente mía. Esa lengua en la que nuestros recuerdos toman vida propia, en la que podemos razonar y conmovernos, conocer y cuestionarnos, aprender e imaginar, hasta que lo nombrado adquiera vida propia. Porque, como en la parábola que relata Gershom Scholem, aunque no sepamos encender el fuego ni encontrar aquel lugar en el bosque, ni seamos ya capaces de rezar, podemos seguir contándonos unos a otros nuestras historias y la Historia. Perder eso sería perdersenos, sería una nueva forma de barbarie. (Andruetti, 2019).

## 8 Bibliografía

- ASEBA (The Achenbach System of Empirically Based Assessment). (2019). Recuperado el 10 de enero de 2019, de <https://aseba.org/>
- Andruetto, M. T. (2019, March 31). El discurso crítico y magistral con el que María Teresa Andruetto cerró el Congreso de la Lengua. *Infobae América*. Recuperado el 3 de abril de 2019 de <https://www.infobae.com/america/cultura-america/2019/03/31/el-discurso-critico-y-magistral-con-el-que-maria-teresa-andruetto-cerro-el-congreso-de-la-lengua/>
- Alaminos Chica, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Editorial Marfil : Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante. doi:[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboración, análisis e interpretación.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboración,_análisis_e_interpretación.pdf)
- Albir, A. H. (2008). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Alousque, I. N. (2010). La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*,5, 133-40. Recuperado 15 de febrero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268943>
- Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica: El español de España*(1st ed.). Grupo Planeta.
- Chahín-Pinzón, Nicolás. (2014). Aspectos a tener en cuenta cuando se realiza una adaptación de test entre diferentes culturas. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 8(2), 109-112. Recuperado 16 de julio de 2019, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-23862014000200009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862014000200009&lng=en&tlng=es).
- González-Davies, M. (s.f.). Guía Didáctica 2 Asignatura Didáctica de la Traducción. MÁSTER UNIVERSITARIO EN TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña Universidad Nebrija Universidad San Jorge.
- Ennis, S. R., Ríos'Vargas, M., & Albert, N. G. (2011). *The Hispanic Population: 2010. 2010 Census Briefs*. Recuperado el 5 de junio de 2019 de <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- Flores, A. (2017). *How the U.S. Hispanic population is changing*. Fact Tank - Pew Research Center. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/18/how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición [International Test Commission Guidelines for test translation and adaptation: Second edition]. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Hambleton, R.K., y Zenisky, A.L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F.J.R. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology*. Nueva York: Cambridge University Press (pp. 46-70)
- Hualde, I. J., Antxon, O., Escobar, A. M., & Travis, C. E. (2010). *Introducción a la lingüística hispana* (10th ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

- Katan, David (2016). "Translation at the cross-roads: Time for transcultural turn", *Perspectives*, 24(3), 365-381 doi: 10.1080/0907676x.2015.1016049.
- Lipski, John M. (2003). "La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede", *Revista Española de Lingüística*, 33 ( 2), 231-260.
- Lucas, D., & Ware, H. (1977). Language Differences and the Family Planning Survey. *Studies in Family Planning*, 8(9), 233-236. doi:10.2307/1966190
- Malda, M., Fons, V. J., Krisganachari, S., Transler, C., Sukumar, P., & Rao, K. (2008). Adapting a cognitive test for a different culture: An illustration of qualitative producers. *Adapting a Cognitive Test for a Different Culture: An Illustration of Qualitative Producers*, 50(4), 451-468. doi:<https://pdfs.semanticscholar.org/aeef/f2cd30f370fddcd8d9c766b4c90a462e527d.pdf>
- Mayoral Asensio, R. (2000). La traducción de referencias culturales. *Sendeban*, (10-11) , 67-88. Recuperado junio de 2018 de [https://www.academia.edu/1376054/La\\_traducci%C3%B3n\\_de\\_referencias\\_culturales](https://www.academia.edu/1376054/La_traducci%C3%B3n_de_referencias_culturales)
- Moreno-Jiménez, B. (1985). La psicología de los constructos personales. *Estudios de Psicología*, 23(24), 57-65. Recuperado setiembre 15 de 2018, de [https://www.researchgate.net/publication/28270761\\_La\\_psicologia\\_de\\_los\\_constructos\\_personales](https://www.researchgate.net/publication/28270761_La_psicologia_de_los_constructos_personales)
- North Carolina Infant-Toddler Program (NC ITP). N.C. Infant-Toddler Program (ITP) Recuperado de <https://bearly.nc.gov/>
- North Carolina Department of Health and Human Services (NCDHHS). Recuperado de <https://www.ncdhhs.gov/homepage>
- Ozolins, U. (2009). Back Translation as a means of giving translators a voice. *Interpreting & Translation*, 1(2), 1-13. Recuperado junio 15 de 2019, de <https://transint.org/index.php/transint/article/view/38>
- Oxford Dictionaries (Diccionario en línea de inglés). (s.f.). Recuperado de <https://www.lexico.com/en> Powered by Oxford Dictionaries
- Parenting Across Culture. (s.f.). Recuperado marzo/abril, 2019 de <http://parentingacrosscultures.org>. Center for Child and Family Policy, Duke University
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Academia Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reutner, Ursula. (s.f.). La asignación de la marca de eufemismo. Una comparación de las formas acotadas en el DGLE, el DRAE y el DUE. Recuperado 15 de setiembre 15 de 2018 de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih\\_17\\_8\\_033.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_8_033.pdf)
- Sanchís Pinzón, Aurora S. (2014). *Las influencias del inglés en el español de EE. UU: Casos del habla de niños bilingües de origen español* (tesis de grado). University of Washington, Seattle, WA.



- Seco, M. (2011). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Snell-Hornby, Mary (1998). Translation as a cross-cultural event. In *Translation Studies. An integrated Approach*. Amsterdam:Benjamins, 39-63
- Toury, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv.
- U.S. Census Bureau (2011). *Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States, States, and Counties: April 1, 2010 to July 1, 2017*. Recuperado de <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bookmark>
- Van de Vijver, F. J. R., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 1-30.
- Vázquez-Ayora. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London: Routledge.
- Western Psychological Services (2018) Developmental Profile 3. Recuperado de: <https://www.wpspublish.com/store/p/2743/dp-3-developmental-profile-3>
- Wordreference.com - English to French, Italian, German ... (s.f.) Recuperado 15 de enero de 2019, de <http://www.wordreference.com/>

## 9 Anexos

Apéndice A: Primer análisis aproximativo del Instrumento # 1 *Developmental Profile 3* (DP-3)

Código: I1 = Instrumento 1 - # de ítem

<i>Situaciones problemáticas - Instrumento: DP-3</i>				
Ítem	DP3- # de ítem y área	DP-3 en inglés	DP-3 en español de Estados Unidos	Problema detectado
I1-1	Escala física (Physical Scale) ítem P11	Does the child walk upstairs (upright, <b>not crawling</b> ), <b>using</b> a wall, <b>handrail</b> or a person's hand for support? Putting both feet on each step in rated Yes.	¿Puede el niño subir escaleras (parado, <b>no a gatas</b> ) <b>usando</b> una pared, un <b>riel</b> o la mano de una persona para apoyarse? Se responde Sí aunque lo haga poniendo los dos pies en cada escalón	"a gatas" / "riel" / "usando"
I1-2	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A2	Does the child hold (but not necessarily support) a <b>bottle</b> with his/her hands or feet while drinking from it? If the child is <b>breast-fed</b> , a "Yes" rating is given for holding the breast during the feeding.	¿Puede el niño agarrar (pero no necesariamente sostener) un <b>biberón</b> con sus manos o sus pies mientras lo usa para beber? Si el niño <b>amamanta</b> , se responde el Sí si es que agarra el pecho mientras mama.	"biberón" / "amamanta"/
I1-3	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A6	Can the child drink for a cup or a <b>sippy cup</b> when he/ <b>she is being held</b> by someone else?	¿Puede el niño beber de una taza normal o de una <b>taza para sorber</b> cuando alguien lo está <b>sosteniendo</b> ?	" taza para sorber" /"sosteniendo"
I1-4	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/	Does the child urinate in the <b>toilet</b> without adult assistance? This means that the child can go to the toilet, take down and pull up clothing as necessary to urinate,	¿Puede el niño orinar en el <b>water</b> sin que lo ayude un adulto? Esto significa que el niño puede ir al baño,	" water"

	Adaptive Behavior Scale - Item A17	return to fully dressed state after urinating, and flush the toilet.	bajarse y subirse la ropa para poder orinar, volver a ponerse bien la ropa después de orinar y jalar la cadena.	
I1-5	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A19	¿Does the child select and <b>play</b> a video recording (DVD, videotape)? This involves being able to turn on the TV, insert the chosen recording, and manipulate the controls <b>independently</b> .	¿Puede el niño seleccionar y <b>tocar</b> un video o DVD? Esto implica que pueda prender la TV, meter el video seleccionado y usar los controles <b>independientemente</b> .	" tocar" / " independientemente"
I1-6	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A22	Does the children care for his/her own <b>bowel movements</b> without help? This means undressing, wiping, and dressing. This child does not have to fasten back buttons or tie bows to be ranked Yes on this item.	¿Puede el niño encargarse de <b>defecar</b> por su cuenta sin ayuda? Esto implica que pueda bajarse la ropa, limpiarse y volverse a subir la ropa. No es necesario que el niño se abrocue los botones o se ate los lazos para responder Sí en este ítem.	" defecar"
I1-7	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A24	Does the child usually use a table knife for spreading butter or jam on bread or <b>crackers</b> ?	¿Puede el niño generalmente usar un cuchillo para echarle mantequilla o mermelada al pan o las <b>galletas</b> ?	"galletas"
I1-8	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A30	Does the child use a knife correctly for cutting ground meat, toast, or other similar foods? Help may still be needed with unground meats such as a <b>steak, roast, chicken, or chops</b> .	¿Puede el niño usar un cuchillo para cortar carne molida, tostadas o comidas de este tipo? Puede ser que necesite ayuda para cortar carnes no molidas como <b>bistec, asado, pollo o chuletas</b>	"bistec, asado, pollo o chuletas"

I1-9	Escala de Adaptabilidad de la Conducta/ Adaptive Behavior Scale - Item A33	Has the child prepared at least two of the following foods without help: eggs (any style), popcorn, canned or package soup, cake, hot cereal, pudding, or a hot dog?	¿Ha preparado el niño por lo menos dos de estas comidas sin ayuda: huevos (de cualquier estilo), palomitas de maíz (popcorn), sopa de lata o paquete, pastel, cereal caliente, budín o un perro caliente (hot dog)?	"Has the child prepared at least two of the following foods without help"  " huevos (de cualquier estilo), palomitas de maíz (popcorn), sopa de lata o paquete, pastel, cereal caliente, budín o un perro caliente (hot dog)?"
I1-10	Escala Social-Emocional/ Social-Emocional Scale - Item S20	Does the child play a group games with other children, such as tag, hide-and-peek, hopscotch, jump rope, or marbles, without needing constant supervision by an adult?	¿Puede el niño jugar en un grupo con otros niños, en juegos como corre que te pillo, escondidas, al tejo, saltar cuerda o a las canicas, sin necesitar que un adulto lo supervise constantemente?	" corre que te pillo, escondidas, al tejo"
I1-11	Escala Social-Emocional/ Social-Emocional Scale - Item S25	Does the child play table games, such as checkers, Old Maid, or Candy Land, with a friend of about the same age? The child should be able to follow the rules and take turns, and there should be a winner.	¿Puede el niño jugar juegos de mesa como damas o juegos de cartas sencillos (Old Maid) o (Candy Land) con un amigo de su edad? El niño tiene que poder seguir las reglas del juego y tomar su turno, y debe haber un ganador del juego.	"(Old Maid) o (Candy Land)"

11-12	Escala Social-Emocional/ Social-Emocional Scale - Item S31	Does the child know that <b>Santa Claus, the Easter Bunny,</b> and <b>the Tooth Fairy</b> are not real? The child may get <b>very excited</b> about Christmas and even talk about Santa Claus, or the child may hide teeth under the pillow for the Tooth Fairy yet know that Tooth Fairy is not real. Asking if Santa Claus is real is not sufficient to be rated Yes. The child must have come to know that these characters are not real.	¿Sabe el niño que <b>Santa Claus, el conejito de Pascua (Easter Bunny) y el hada de los dientes (Tooth Fairy)</b> no son reales? Puede ser que el niño todavía <b>se excite</b> mucho por la Navidad y que aún hable de Santa Claus, o que esconda sus dientes bajo la almohada para el hada aún sabiendo que el hada no es real. Si el niño pregunta Si <b>Santa Claus</b> es real, esto no es suficiente para un Sí. Es necesario que el niño comprenda que estos personajes no son reales.	" Santa Claus, el conejito de Pascua (Easter Bunny) y el hada de los dientes (Tooth Fairy) " / "excited"
11-13	Escala Social-Emocional/ Social-Emocional Scale - Item S34	Does the child express a desire to be part of any particular <b>clique</b> or peer group that consist of at least three peers?	Expresa el niño el deseo de pertenecer a un <b>clique especial</b> o a un grupo de su edad que conste de por lo menos tres compañeros?	" clique especial "

Apéndice B: Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #1 *Developmental Profile 3* (DP-3)

<b>Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #1</b>					
<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>	<b>Contemplación de las variedades dialectales</b>	<b>Equivalencia estilística: tono e</b>	<b>Interferencia lingüística</b>	<b>Opciones de traducción poco</b>
I1-1	¿Puede el niño subir escaleras (parado, <b>no a gatas</b> ) usando una pared, un <b>riel</b> o la mano de una persona para apoyarse? Se responde Sí aunque lo haga poniendo los dos pies en cada escalón	a gatas		“riel”  Usando (abuso de gerundio)	
I1-2	¿Puede el niño agarrar (pero no necesariamente sostener) un <b>biberón</b> con sus manos o sus pies mientras lo usa para beber? Si el niño <b>amamanta</b> , se responde el Sí si es que agarra el pecho mientras mama.	biberón			Interpretación: "Si el niño amamanta"
I1-3	¿Puede el niño beber de una taza normal o de una <b>taza para sorber</b> cuando alguien lo está <b>sosteniendo</b> ?			“taza para sorber”  Sosteniendo (abuso de gerundio)	
I1-4	¿Puede el niño orinar en el <b>water</b> sin que lo ayude un adulto? Esto significa que el niño puede ir al baño, bajarse y subirse la ropa para poder orinar, volver a	water			

	ponerse bien la ropa después de orinar y jalar la cadena.				
I1-5	¿Puede el niño seleccionar y <b>tocar</b> un video o DVD? Esto implica que pueda prender la TV, meter el video seleccionado y usar los controles <b>independientemente</b> .			Adverbios terminados en -mente "independientemente" tocar	
I1-6	¿Puede el niño encargarse de <b>defecar</b> por su cuenta sin ayuda? Esto implica que pueda bajarse la ropa, limpiarse y volverse a subir la ropa. No es necesario que el niño se abrocue los botones o se ate los lazos para responder Sí en este ítem.		defecar		
I1-7	¿Puede el niño generalmente usar un cuchillo para echarle mantequilla o mermelada al pan o las <b>galletas</b> ?	galletas			
I1-8	¿Puede el niño usar un cuchillo para cortar carne molida, tostadas o comidas de este tipo? Puede ser que necesite ayuda para cortar carnes no molidas como <b>bistec, asado, pollo o chuletas</b>	bistec, asado, pollo o chuletas			



I1-9	¿Ha preparado el niño por lo menos dos de estas comidas sin ayuda: <b>huevos (de cualquier estilo), palomitas de maíz (popcorn), sopa de lata o paquete, pastel, cereal caliente, budín o un perro caliente (hot dog)?</b>	huevos (de cualquier estilo), palomitas de maíz (popcorn), sopa de lata o paquete, pastel, cereal caliente, budín o un perro caliente (hot dog)?			¿Ha preparado el niño por lo menos dos de estas comidas sin ayuda? (Adecuación cultural)
I1-10	¿Puede el niño jugar en un grupo con otros niños, en juegos como <b>corre que te pillo</b> , escondidas, al <b>tejo</b> , saltar cuerda o a las canicas, sin necesitar que un adulto lo supervise constantemente?	corre que te pillo/ tejo			
I1-11	¿Puede el niño jugar juegos de mesa como damas o juegos de cartas sencillos ( <b>Old Maid</b> ) o ( <b>Candy Land</b> ) con un amigo de su edad? El niño tiene que poder seguir las reglas del juego y tomar su turno, y debe haber un ganador del juego.	(Old Maid) o (Candy Land)			

I1-12	<p>¿Sabe el niño que <b>Santa Claus, el conejito de Pascua (Easter Bunny) y el hada de los dientes (Tooth Fairy)</b> no son reales? Puede ser que el niño todavía se excite mucho por la Navidad y que aún hable de Santa Claus, o que esconda sus dientes bajo la almohada para el hada aún sabiendo que el hada no es real. Si el niño pregunta Si Santa Claus es real, esto no es suficiente para un Sí. Es necesario que el niño comprenda que estos personajes no son reales.</p>	<p>Santa Claus, el conejito de Pascua (Easter Bunny) y el hada de los dientes (Tooth Fairy)</p>		<p>excitado</p>	
I1-13	<p>Expresa el niño el deseo de pertenecer a un <b>clique especial</b> o a un grupo de su edad que conste de por lo menos tres compañeros?</p>			<p>Clique</p>	

Apéndice C: Primer análisis aproximativo Instrumento #2 *Child Behavior Checklist for 1 ½- 5* (CBCL/1½-5-LDS )

Código: I2 = Instrumento 2 - # de ítem

<i>Situaciones problemáticas - Instrumento: Child Behavior Checklist for 1 ½- 5 (CBCL/1½</i>				
<b>Item</b>	<b># de ítem y área</b>	<b>Versión en inglés</b>	<b>Versión en español de los Estados Unidos</b>	<b>Problema</b>
I2-1	N/A	Mo./Day/Year	Mes/Día/Año	Formato de fechas
I2-2	12	Constipated, does not <b>move bowels</b> (when not sick)	Estreñido (a), <b>no defeca</b> (cuando no está enfermo(a))	"defeca"
I2-3	19	Diarrhea or <b>loose bowels</b> (when not sick)	Tiene diarrea o <b>heces líquidas</b> (cuando no está enfermo)	"heces líquidas"
I2-4	31	Eats or drinks things that are not food - don't include <b>sweets</b>	Come o bebe cosas que no son alimentos - no incluya <b>dulces</b>	"dulces"
I2-5	52	Painful bowel movements (without medical cause)	Dolor al hacer sus necesidades (sin causa médica)	"hacer sus
I2-6	68	<b>Self-conscious</b> or easily embarrassed	Se <b>cohíbe</b> y se avergüenza con facilidad	"cohíbe"
I2-7	79	<b>Rapid shifts</b> between sadness and excitement	Súbitos cambios de tristeza a <b>excitación</b>	"excitación"
<b>LISTADO DE PALABRAS</b>				
I2-8	2	banana	plátano	
I2-9	4	butter	mantequilla	

I2-10	18	hot dog	perrito caliente	
I2-11	27	soda	soda/coca	
I2-12	106	truck	camión/troca	
I2-13	181	potty	excusado/basín	
I2-14	266	booboo	yaiya/pupa	

Apéndice D: Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #2 *Child Behavior Checklist for 1 ½– 5* (CBCL/1½-5-LDS )

<b>Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #2</b>					
<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>	<b>Contemplación de las variedades</b>	<b>Equivalencia estilística: tono e</b>	<b>Interferencia lingüística</b>	<b>Opciones de traducción poco adecuadas</b>
I2-1	Mes/Día/Año			Mes/Día/Año	
I2-2	Estreñido (a), no defeca (cuando no está enfermo(a))		no defeca		
I2-3	Tiene diarrea o heces líquidas (cuando no está enfermo)		heces líquidas		
I2-4	Come o bebe cosas que no son alimentos - no incluya			dulces	
I2-5	Dolor al hacer sus necesidades (sin causa médica)		hacer sus necesidades		
I2-6	Se cohíbe y se avergüenza con facilidad		cohíbe		
I2-7	Súbitos cambios de tristeza a excitación			excitación	
<b>LISTADO DE PALABRAS</b>					
I2-8	plátano	plátano			
I2-9	mantequilla	mantequilla			

I2-	perrito caliente	perrito caliente			
I2-	soda/coca			soda/coca	
I2-	camión/troca			camión/troca	
I2-	excusado/basín	excusado/basín			
I2-	yaiya/pupa	yaiya/pupa			

Apéndice E Primer análisis aproximativo del Instrumento #3 *Parenting Across Cultures (PAC, 2015)*

Código: I3 = Instrumento 3 - # de ítem

<i>Situaciones problemáticas - Instrumento: PAC 2015</i>				
Item	# de ítem y área	Versión en inglés	Versión en español de los Estados Unidos	Problema detectado
I3-1	Child Behavior Checklist	0 = Not True (as far as you know) 1 = Somewhat or Sometimes True 2 = Very True or Often True	0= No es verdad, 1= A Veces Es Verdad, 2= Casi Siempre es Verdad	“Uso de escalas”
I3-2	Child Behavior Checklist	Nervous, <b>high-strung</b> , or tense	Es nervioso/a o tenso/a	Omisión
I3-3	Child Behavior Checklist	<b>Aches or pains</b>	Se siente <b>adolorido/a</b>	“adolorido”
I3-4	Child Behavior Checklist	Stomachaches or <b>cramps</b>	Dolores de estómago o <b>calambres</b>	“calambres”
I3-5	Child Behavior Checklist	<b>Showing off or clowning</b>	Presume, fanfarronea o payasea con el propósito de	Adición
I3-6	Child Behavior Checklist	Stubborn, <b>sullen</b> , or irritable	Es terco/a o irritable	“sullen”
I3-7	Child Behavior Checklist	<b>Sulks</b> a lot	Se <b>enfurruña</b> o se enfada mucho	“enfurruña”
I3-8	Child Behavior Checklist	<b>Suspicious</b>	Es <b>sospechoso/a</b>	“sospechoso”
I3-9	Child Behavior Checklist	<b>Underactive, slow moving</b> , or lacks energy	Le falta energía	Omisión

I3-10	Child-Caregiver Relationship #1	My child was somewhat uncomfortable being close to his/her primary caregiver; he/she found it difficult to trust the primary caregiver completely, difficult to allow him/herself to depend on the primary caregiver. He/she was nervous when the primary caregiver got too close.	Mi hijo se sentía de alguna forma incómodo al estar emocionalmente cerca de su cuidador principal, él/ella tenía dificultad en confiar completamente en su cuidador principal. Dificultad que le permitiera a él/ella depender de su cuidador principal. Él/ella se ponía nervioso(a) cuando su cuidador principal estaba muy cerca.	Problemas básicamente en los procesos de ejecución de la traducción
-------	---------------------------------	--	--	---



Apéndice F: Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #3 *Parenting Across Cultures* (PAC, 2015)

<b>Clasificación de las problemáticas por categorías de análisis Instrumento #3</b>					
<b>Item</b>	<b>Descripción</b>	<b>Variedad dialectal</b>	<b>Equivalencia estilística</b>	<b>Interferencia lingüística</b>	<b>Opciones de traducción poco adecuadas</b>
I3-1	0= No es verdad, 1= A Veces Es Verdad, 2= Casi Siempre es Verdad			0= No es verdad, 1= A Veces Es Verdad, 2= Casi	
I3-2	Es nervioso/a o tenso/a		Es nervioso/a o tenso/a		
I3-3	Se siente adolorido/a		Se siente adolorido/a		Se siente adolorido/a (omisión)
I3-4	Dolores de estómago o calambres			calambres	
I3-5	Presume, fanfarronea o payasea con el propósito de impresionar a otros		Presume, fanfarronea o payasea con el propósito de impresionar a otros		Presume, fanfarronea o payasea con el propósito de impresionar a otros (adición o explicitación)
I3-6	Es terco/a o irritable		Es terco/a o irritable		Es terco/a o irritable
I3-7	Se enfurruña o se enfada mucho	enfurruña	Se enfurruña o se		Se enfurruña o se enfada
I3-8	Es sospechoso/a			Es sospechoso/a	

I3-9	Le falta energía		Le falta energía		Le falta energía (omisión)
I3-10	<p>Mi hijo se sentía de alguna forma incómodo al estar emocionalmente cerca de su cuidador principal, él/ella tenía dificultad en confiar completamente en su cuidador principal. Dificultad que le permitiera a él/ella depender de su cuidador principal. Él/ella se ponía nervioso(a) cuando su cuidador principal estaba muy cerca.</p>			<p>posesivo -su-, exceso de adverbios terminados en -mente.</p>	<p>Problemas de traducción básicos</p>

Anexo G: Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States, States, and Counties: April 1, 2010 to July 1, 2017)

PEPSR6H-Year-April 1, 2010

Census Hispanic Origin-Total Sex-Both Sexes: Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States, States, and Counties: April 1, 2010 to July 1, 2017

Geography	Total	Race Alone					Two or More
		White	Black or African American	American Indian and Alaska Native	Asian	Native Hawaiian and Other Pacific Islander	
United States	308,745,538	241,937,061	40,250,635	3,739,506	15,159,516	674,625	6,984,195
Alabama	4,779,736	3,362,877	1,259,224	32,903	55,240	5,208	64,284
Alaska	710,231	483,873	24,441	106,268	38,882	7,662	49,105
Arizona	6,392,017	5,418,483	280,905	335,278	188,456	16,112	152,783
Arkansas	2,915,918	2,342,403	454,021	26,134	37,537	6,685	49,138
California	37,253,956	27,636,403	2,486,549	622,107	5,038,123	181,431	1,289,343
Colorado	5,029,196	4,450,623	214,919	78,144	144,819	8,420	132,271
Connecticut	3,574,097	2,950,820	392,131	16,734	140,516	3,491	70,405

Delaware	897,934	645,770	196,281	5,929	29,342	690	19,922
District of	601,723	251,265	310,379	3,264	21,705	770	14,340
Florida	18,801,310	14,808,867	3,078,067	89,119	474,199	18,790	332,268
Georgia	9,687,653	6,144,931	2,993,927	48,599	323,459	10,454	166,283
Hawaii	1,360,301	349,051	22,473	4,960	531,633	138,292	313,892
Idaho	1,567,582	1,476,097	10,950	25,782	20,034	2,786	31,933
Illinois	12,830,632	10,030,587	1,903,458	73,846	604,399	7,436	210,906
Indiana	6,483,802	5,638,833	603,797	24,487	105,535	3,532	107,618
Iowa	3,046,355	2,839,615	91,695	13,563	54,232	2,419	44,831
Kansas	2,853,118	2,501,057	173,298	33,044	69,628	2,864	73,227
Kentucky	4,339,367	3,864,193	342,804	12,105	50,177	3,199	66,889
Louisiana	4,533,372	2,902,875	1,462,969	33,037	71,829	2,588	60,074
Maine	1,328,361	1,269,764	16,269	8,771	13,783	377	19,397
Maryland	5,773,552	3,541,379	1,731,513	30,885	326,655	5,391	137,729
Massachusetts	6,547,629	5,524,937	504,365	29,944	359,673	5,971	122,739

Michigan	9,883,640	7,949,497	1,416,067	68,396	243,062	3,442	203,176
Minnesota	5,303,925	4,623,461	280,949	67,325	217,792	2,958	111,440
Mississippi	2,967,297	1,789,391	1,103,101	16,837	26,477	1,700	29,791
Missouri	5,988,927	5,038,407	700,178	30,595	100,213	7,178	112,356
Montana	989,415	891,529	4,215	63,495	6,379	734	23,063
Nebraska	1,826,341	1,649,264	85,971	23,418	33,322	2,061	32,305
Nevada	2,700,551	2,106,494	231,224	42,965	203,478	19,307	97,083
New Hampshire	1,316,470	1,248,321	16,365	3,530	28,933	532	18,789
New Jersey	8,791,894	6,546,498	1,282,005	49,907	746,212	7,731	159,541
New Mexico	2,059,179	1,720,992	49,006	208,890	31,253	3,132	45,906
New York	19,378,102	13,901,661	3,378,047	183,046	1,481,555	24,000	409,793
North Carolina	9,535,483	6,898,296	2,088,362	147,566	215,952	10,309	174,998
North Dakota	672,591	609,136	8,248	36,948	7,032	334	10,893
Ohio	11,536,504	9,664,524	1,426,861	29,674	196,693	5,336	213,416
Oklahoma	3,751,351	2,851,510	284,332	335,664	67,126	5,354	207,365

Oregon	3,831,074	3,403,252	74,414	66,784	145,009	14,649	126,966
Pennsylvania	12,702,379	10,663,774	1,431,826	39,735	358,195	7,115	201,734
Rhode Island	1,052,567	910,253	75,073	9,173	31,768	1,602	24,698
South Carolina	4,625,364	3,164,143	1,302,865	24,665	61,247	3,957	68,487
South Dakota	814,180	706,690	10,533	72,782	7,775	517	15,883
Tennessee	6,346,105	5,056,311	1,068,010	26,256	93,897	5,426	96,205
Texas	25,145,561	20,389,793	3,070,440	251,209	1,000,473	31,242	402,404
Utah	2,763,885	2,547,329	33,864	40,729	57,800	26,049	58,114
Vermont	625,741	598,592	6,456	2,308	8,069	175	10,141
Virginia	8,001,024	5,725,432	1,579,414	41,525	449,149	8,201	197,303
Washington	6,724,540	5,535,262	252,333	122,649	491,685	43,505	279,106
West Virginia	1,852,994	1,746,513	63,885	3,975	12,637	485	25,499
Wisconsin	5,686,986	5,036,923	367,021	60,100	131,828	2,505	88,609
Wyoming	563,626	529,110	5,135	14,457	4,649	521	9,754

Notes:

The estimates are based on the 2010 Census and reflect changes to the April 1, 2010 population due to the Count Question Resolution program and geographic program revisions. Hispanic origin is considered an ethnicity, not a race. Hispanics may be of any race. Responses of "Some Other Race" from the 2010 Census are modified. This results in differences between the population for specific race categories shown for the 2010 Census population in this table versus those in the original 2010 Census data. For more information, see <https://www2.census.gov/programs-surveys/popest/technical-documentation/methodology/modified-race-summary-file-method/mrsf2010.pdf>. For population estimates methodology statements, see <http://www.census.gov/programs-surveys/popest/technical-documentation/methodology.html>.

Anexo H: *Demographic Facts You Need to Know: Hispanic/Latino, NC vs. U.S., 2017* Carolina Population Center UNC Chapel Hill

**Demographic Facts You Need to Know, NC vs. U.S., 2017**

	North Carolina	United States	Source
<b>Population Growth &amp; Change</b>			
2016 Total Population	10.1 million	323 million	1
Numeric Change, 2010-2016	611,100	14.4 million	1
% Change, 2010-2016	6.4%	4.7%	1
2035 Projected Population	12.2 million	370 million	2,3
<b>Age</b>			
Children (under 18)	23%	23%	1
Adults 65+	16%	15%	1
<b>Race/Ethnicity</b>			
White, Non-Hispanic	64%	61%	1
Black, Non-Hispanic	21%	12%	1
Hispanic (any race)	9%	18%	1
Asian, Non-Hispanic	3%	6%	1
American Indian, Non-Hispanic	1%	1%	1
Two or More Races, Non-Hispanic	2%	2%	1
<b>Foreign-Born</b>			
Immigrants as share of pop.	8%	13%	4
Speak language other than English at home (5+)	12%	22%	4
<b>Education, Income, &amp; Poverty</b>			
Adults age 18-64 with BA or higher	28%	29%	4
Median household income	\$47,830	\$55,775	4
Total poverty rate	16%	15%	4
Child poverty rate	24%	21%	4
Poverty rate age 65+	9%	9%	4
<b>Unemployment &amp; Labor Force Participation</b>			
Unemployment rate, July 2017	4.1%	4.3%	5
Unemployment rate range, 1980-2017	3% - 11.3%	3.8% - 10.8%	5
Labor force participation rate, age 16+	61.3%	62.9%	5
Labor force participation rate range, 1970-2015	61% - 69%	62% - 67%	5
<b>Health</b>			
Male life expectancy at birth	75.6	76.3	6,7
Female life expectancy at birth	80.4	81.2	6,7



Anexo I: *Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems*, de Hambleton y Zenisky (2011)

### **Generales**

1. ¿El ítem tiene el mismo significado o muy parecido en los dos idiomas?
2. ¿El tipo de lenguaje del ítem traducido tiene una dificultad y familiaridad comparables al del idioma original?
3. ¿Introduce la traducción cambios en el texto (omisiones, sustituciones o adiciones) que puedan influir en la dificultad del ítem?
4. ¿Hay diferencias entre la versión original del ítem y la traducida en relación con el uso de metáforas, giros o expresiones coloquiales?

### **Formato del ítem**

5. ¿El formato del ítem, incluyendo los aspectos físicos, es el mismo en los dos idiomas?
6. ¿La longitud del enunciado y de las alternativas de respuesta, cuando las haya, tienen una longitud similar en ambas versiones?
7. ¿El formato del ítem y la tarea a realizar por la persona evaluada son de una familiaridad similar en las dos versiones?
8. ¿Si se destacó una palabra o frase (negrita, cursiva, subrayado, etc.) en la versión original, se hizo también en el ítem traducido?
9. En el caso de tests educativos, ¿hay una respuesta correcta en ambas versiones del ítem?

### **Gramática y redacción**

10. ¿Hay alguna modificación de la estructura gramatical del ítem, tal como la ubicación de las oraciones o el orden de las palabras, que pueda hacer el ítem más o menos complejo en una versión que en otra?
11. ¿Existen algunas pistas gramaticales que puedan hacer el ítem más fácil o difícil en la versión traducida?
12. ¿Existen algunas estructuras gramaticales en la versión original del ítem que no tienen equivalente en la versión traducida?
13. ¿Existen algunas referencias al género u otros aspectos que puedan dar pistas sobre el ítem en la versión traducida?
14. ¿Hay palabras en el ítem que tengan un significado unívoco, pero que en la versión traducida puedan tener más de un significado?
15. ¿Hay cambios en la puntuación entre las dos versiones que puedan hacer que el ítem sea más fácil o difícil en la versión traducida?

### **Pasajes (cuando haya)**

16. Cuando se traduce un pasaje, ¿las palabras y frases de la versión traducida transmiten el mismo contenido e ideas que la versión original?
17. ¿Describe el pasaje individuos o grupos de forma estereotipada en relación con su ocupación, emociones, situación u otro aspecto?
18. ¿La forma en la que está escrito el pasaje es controvertida o polémica, o puede ser percibido de forma denigrante u ofensiva?
19. ¿El pasaje incluye contenidos o requiere habilidades que pueden ser poco habituales en cualquiera de los dos idiomas o grupos culturales?
20. Aparte de los cambios exigidos por la traducción, ¿los gráficos, tablas u otros elementos son iguales en las dos versiones del ítem?

### **Cultura**

21. ¿Los términos utilizados en el ítem en el idioma original han sido adaptados de forma adecuada al contexto cultural de la versión traducida?
22. ¿Existen diferencias culturales que tengan un efecto diferencial sobre la probabilidad de que una respuesta sea elegida en la versión original y la traducida?
23. Las unidades de medida y las monedas (distancia, etc.) de la versión original del ítem ¿están convenientemente adaptadas en la versión traducida?
24. Los conceptos implicados en el ítem ¿están al mismo nivel de abstracción en las dos versiones?
25. El concepto o constructo del ítem ¿es igual de familiar y tiene el mismo significado en las dos versiones

Anexo J: **Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición de Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013)**

*Directrices para la traducción/adaptación de tests*

**1. Directrices previas**

- DP1. Antes de comenzar con la adaptación hay que obtener los permisos pertinentes de quien ostente los derechos de propiedad intelectual del test.
- DP2. Cumplir con las leyes y prácticas profesionales relativas al uso de tests que estén vigentes en el país o países implicados.
- DP3. Seleccionar el diseño de adaptación de tests más adecuado.
- DP4. Evaluar la relevancia del constructo o constructos medidos por el test en las poblaciones de interés
- DP5. Evaluar la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar.

**2. Directrices de desarrollo**

- DD1. Asegurarse, mediante la selección de expertos cualificados, de que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés.
- DD2. Utilizar diseños y procedimientos racionales apropiados para asegurar la adecuación de la adaptación del test a la población a la que va dirigido.
- DD3. Ofrecer información y evidencias que garanticen que las instrucciones del test y el contenido de los ítems tienen un significado similar en todas las poblaciones a las que va dirigido el test.
- DD4. Ofrecer información y evidencias que garanticen que el formato de los ítems, las escalas de respuesta, las reglas de corrección, las convenciones utilizadas, las formas de aplicación y demás aspectos son adecuados para todas las poblaciones de interés.
- DD5. Recoger datos mediante estudios piloto sobre el test adaptado, y efectuar análisis de ítems y estudios de fiabilidad y validación que sirvan de base para llevar a cabo las revisiones necesarias y adoptar decisiones sobre la validez del test adaptado.

**3. Directrices de confirmación**

- DC1. Definir las características de la muestra que sean pertinentes para el uso del test, y seleccionar un tamaño de muestra suficiente que sea adecuado para las exigencias de los análisis empíricos.
- DC2. Ofrecer información empírica pertinente sobre la equivalencia del constructo, equivalencia del método y equivalencia entre los ítems en todas las poblaciones implicadas.
- DC3. Recoger información y evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la versión adaptada del test en las poblaciones implicadas.
- DC4. Establecer el nivel de comparabilidad entre las puntuaciones de distintas poblaciones por medio de análisis de datos o diseños de equiparación adecuados.

**4. Directrices sobre la aplicación**

- DA1. Preparar los materiales y las instrucciones para la aplicación de modo que minimicen cualquier diferencia cultural y lingüística que pueda ser debida a los procedimientos de aplicación y a los formatos de respuesta, y que puedan afectar a la validez de las inferencias derivadas de las puntuaciones.
- DA2. Especificar las condiciones de aplicación del test que deben seguirse en todas las poblaciones a las que va dirigido.

**5. Directrices sobre puntuación e interpretación**

- DPI1. Interpretar las diferencias de las puntuaciones entre los grupos teniendo en cuenta la información demográfica pertinente.

DPI2. Comparar las puntuaciones entre poblaciones únicamente en el nivel de invarianza establecida para la escala de puntuación utilizada en las comparaciones.

**6. Directrices sobre la documentación**

DC1. Proporcionar documentación técnica que recoja cualquier cambio en el test adaptado, incluyendo la información y las evidencias sobre la equivalencia entre las versiones adaptadas.

DC2. Proporcionar documentación a los usuarios con el fin de garantizar un uso correcto del test adaptado en la población a la que va dirigido.