

La receta de cocina como recurso didáctico en la clase de traducción directa de la segunda lengua extranjera alemán

The cooking recipe as a didactic resource in direct translation courses with German as the second foreign language

CLAUDIA TODA CASTÁN
claudiatoda@usal.es
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 29/04/2021
Fecha de aceptación: 05/08/2021

Resumen: Las recetas de cocina suelen aparecer en las asignaturas introductorias de traducción general, probablemente por considerarse un tipo textual de fácil abordaje para los estudiantes que se inician en esta práctica. Este artículo presenta de manera organizada y sistemática el aprovechamiento didáctico que puede extraerse de las recetas y que ya han ido señalando distintos investigadores y formadores. Además, ofrece el resultado de una experiencia de su uso en el aula como tipo de texto introductorio en un curso de iniciación a la traducción entre el par de lenguas alemán-español, en el que el alemán supone la segunda lengua extranjera del alumnado.

Palabras clave: Didáctica de la traducción, Tipología textual, Recetas de cocina, Alemán, Segunda lengua extranjera.

Abstract: Cooking recipes commonly appear in introductory subjects of general translation, probably due to being considered an approachable textual type for students who are new to this practice. This article presents, in an organized and systematic manner, the didactic leverage that can be gained from recipes and that has previously been acknowledged by researchers and trainers alike. In addition, it presents the outcome achieved through an example of its application in the classroom as an introductory text for a beginner's translation course with the German-Spanish language pair, being German the second foreign language of the students.

Keywords: Didactic of translation, Textual typology, Cooking recipes, German, Second foreign language.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es doble. En el primer apartado se muestra una revisión de investigaciones dedicadas al tipo textual receta de cocina, tanto desde el punto de vista de sus características y de la traducción como desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, poniendo el foco especialmente en esta última. Se ofrece un resumen sistematizado del aprovechamiento didáctico que puede obtenerse de este tipo textual según los trabajos revisados que, esperamos, en el futuro resulte de utilidad a docentes o investigadoras.

El segundo objetivo de este artículo es presentar el resultado de las observaciones realizadas durante tres cursos académicos respecto al uso didáctico de las recetas de cocina como texto introductorio en una asignatura de traducción directa del alemán al español del plan de estudios de una universidad española, en la que el alemán constituye la segunda lengua extranjera del alumnado. La exposición se estructura metodológicamente en torno al problema de traducción tal como lo define Amparo Hurtado Albir (2007), de manera similar a la estructura empleada por Lupe Romero (2020) en su contribución sobre los problemas de traducción en las recetas del italiano al español. De este modo, la observación empírica permite reflexionar sobre la adecuación y el aprovechamiento didáctico de este tipo textual para un estudiantado que se inicia en la traducción del par de lenguas alemán-español y cuya primera lengua extranjera no es el alemán.

1. INVESTIGACIONES SOBRE EL TIPO TEXTUAL RECETA DE COCINA

En este apartado se presentarán brevemente las investigaciones realizadas sobre este tipo textual y entre en pares de lenguas, así como las realizadas desde la didáctica de la traducción. Además, se ofrecerá un compendio sistematizado del aprovechamiento didáctico de la receta de cocina según las investigaciones revisadas.

1.1. Caracterización de la receta de cocina y estudios entre pares de lenguas

El interés de los investigadores por las recetas de cocina puede rastrearse hasta bastantes años atrás, en los idiomas que manejamos. Contamos ya con una serie de excelentes trabajos que han ido definiendo sus características y lo han abordado también desde el punto de vista de la traducción. Puesto que las contribuciones más recientes, especialmente la de Espinosa Castañeda (2015), ofrecen una caracterización de estos trabajos, remitimos a ellas y aquí las citamos sucintamente.

Cabe destacar el trabajo de Raymond Van den Broeck (1986), que caracteriza las recetas presentando su función textual e identificando sus elementos mínimos, los cuales esquematiza en un práctico diagrama (reproducido por Nordman, 1996; Espinosa Castañeda, 2015 y Romero, 2020). Marianne Nordman (1996) estudia las recetas desde el punto de vista de la escritura técnica y caracteriza su lenguaje como minilecto, entendido este como el lenguaje especializado utilizado por un grupo muy limitado de especialistas, o vinculado a un campo de especialidad muy limitado. Aunque, desde el punto de vista de la didáctica, el trabajo de Sonia Colina (1997) presenta además un completo estudio contrastivo de las recetas entre el español y el inglés. En el campo específico de la lengua alemana, resulta especialmente valioso el detallado estudio diacrónico de la evolución del tipo textual realizado por Giuli Liebman Parrinello (1996). Muy interesante también es el trabajo de tipo contrastivo entre el finés y el alemán llevado a cabo por Luise Liefländer-Koistinen (1993). En lengua española, y más recientemente, puede destacarse el trabajo de Júlia Todolí y Rosanna Dolón (2005), que caracterizan las recetas en inglés, español y catalán. Como se ha indicado, el trabajo de Mónica Espinosa Castañeda (2015) resulta especialmente valioso para una aproximación al tema por su completa revisión y comentario de gran parte de la bibliografía existente hasta aquel momento. También la mencionada contribución de Lupe Romero (2020) ofrece una detallada descripción de las características de las recetas de cocina basada en estos trabajos anteriores. Por todo ello, consideramos que el tipo textual ha sido suficientemente estudiado y en este artículo remitimos a los trabajos mencionados para una caracterización del tipo textual.

1.2. La receta de cocina en la didáctica de la traducción

Para empezar, merece la pena destacar que Christiane Nord utiliza las recetas para al menos tres de sus ejemplos en su obra *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (2009). Algunas investigadoras han abordado más directamente este tipo textual desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. Así, se han ido sacando a la luz los aspectos positivos de su uso en la didáctica, que nos gustaría resumir y presentar aquí.

El citado artículo de Colina (1997) destaca las ventajas de enseñar explícitamente a los estudiantes de traducción los rasgos textuales propios del género. Anna Božena Zaboklicka (2014), por su parte, se fija en los elementos culturales que suelen aparecer en las recetas, que considera un buen pretexto para reflexionar sobre el papel del traductor como mediador entre culturas. Aunque de modo menos estructurado, Brian James Baer

(2017) destaca aspectos positivos de su uso en la formación de traductores, especialmente el de despertar una reflexión profunda sobre la traducción que enfatice el texto como un todo y reconozca la importancia de factores extratextuales como las intenciones del autor o cliente y las expectativas de los usuarios finales; Baer también presta atención a los aspectos culturales. Como se mencionó en la introducción, la contribución de Lupe Romero (2020) se estructura metodológicamente en torno a la noción de problema de traducción. En ella, se describe una experiencia didáctica para conocer la capacidad de caracterización y resolución de problemas de traducción propios de este tipo de textos por parte del alumnado.

Por otra parte, aunque sondeos informales entre docentes y estudiantes parecen indicar que se trata de un tipo de texto que se emplea en las asignaturas de introducción a la traducción, las recetas no aparecen en varios de los manuales basados en tipologías textuales que se han revisado para esta investigación. Así, no se tratan en la práctica obra de Veronica Smith y Christine Klein-Braley (1989), en los cursos de Pilar Elena García (1994, 2001) o en el manual de Christina Schäffner y Uwe Wiesemann (2001). Tampoco se incluyen, más recientemente, en el ameno y completo libro de Christiane Nord *Hürden-Sprünge* (2014), que incluye una gran cantidad de ejemplos extraídos de una enorme variedad de tipos textuales, ni en los dos volúmenes complementarios destinados al aprendizaje de la traducción del francés al español de Amparo Hurtado Albir (2015a, 2015b).

Las recetas de cocina se tratan en dos manuales que aportan información relevante sobre su aprovechamiento didáctico. El primero de ellos es *Teoría i pràctica de la traducció general espanyol-català*, de Rosa Agost y Esther Monzó (2001), dirigido tanto a profesores de traducción como a estudiantes con conocimientos elementales. Los capítulos se organizan en situaciones comunicativas que giran sobre un núcleo temático (p. 10). Según se señala, la selección de textos se basa en el concepto de género, aunque este no se desarrolla teóricamente (p. 11). El manual indica expresamente que se trata de una propuesta didáctica dirigida a conseguir que el estudiante adquiera de forma grata y amena el dominio de las nociones más importantes (p. 10). Su primera unidad se dedica a «traducir la cocina» y en ella, junto con la crítica gastronómica y textos sobre la cata de vinos, se incluye la receta de cocina. Aunque para el presente trabajo sería de gran utilidad una explicación más detallada de por qué se han seleccionado los tipos textuales, el manual incluye una tabla con los objetivos del libro que resulta muy reveladora. Así, para el género receta se fijan como objetivos el trabajo con textos paralelos y la identificación con las convenciones del género (p. 24).

El segundo manual es el de Sonia Colina, *Translation Teaching. From Research to the Classroom* (2003), específicamente dirigido a docentes. Su extenso tratamiento de la receta de cocina lo hace especialmente relevante para este trabajo. Como consecuencia de su anclaje en el funcionalismo, la obra hace énfasis en el análisis situacional de los textos, en tipos y géneros textuales, y en marcadores textuales, siguiendo la línea ya abierta por Colina (1997)¹. Por lo tanto, ofrece una serie de textos para su utilización en un curso de introducción a la traducción; y el primer tipo de texto seleccionado es la receta de cocina. En línea con su marco teórico, una de las razones que ofrece la autora para comenzar con este tipo textual es que, gracias a sus características textuales claramente identificables, da pie a una breve explicación por parte del docente sobre la noción de tipos y géneros textuales que es importante realizar pronto, dado que será común a todas las tareas de traducción siguientes (Colina, 2003, p. 85). Por otro lado, explica que, al seleccionar recetas que contienen ingredientes habituales en la lengua de llegada, se elimina una fuente de dificultades que permite concentrarse en otro tipo de problemas. Como explica, esto es útil en un curso introductorio porque es importante no sobrecargar las capacidades del estudiante si tiene que atender demasiadas cuestiones al mismo tiempo (p. 84). En cuanto a su aprovechamiento didáctico, Colina menciona expresamente que estudios informales del uso de las recetas demostraron un elevado nivel de éxito pedagógico a la hora de ayudar a comprender —tanto a estudiantes como a profesionales— las nociones de tipo y género textual en relación con su trabajo (p. 84).

En un artículo posterior (Colina y Venuti, 2017) refiriéndose a las citadas actividades del manual, la autora indica que al traducir una receta española para un público general anglófono los estudiantes toman conciencia de dos aspectos (p. 209): por un lado, de cómo se organiza y presenta la información en el tipo textual; por otro, de qué aspectos lingüísticos y culturales del texto (como el sistema de medidas, los procesos de cocinado, los ingredientes locales y las diferencias estructurales entre lenguas) deben adaptarse para que la receta resulte comprensible y útil en un contexto de lengua inglesa (p. 209). Aunque no estén citados de manera tan expresa, es posible extraer otros aspectos relevantes de su modelo de actividades para el abordaje del texto (detallado en Colina, 2003, p. 81) que nos gustaría poner de relieve.

1 En este sentido, cuando se propone una metodología para el abordaje de textos concretos, es inevitable observar paralelismos con los modelos de análisis presentados por Schäffner y Wieseemann (2001) y por Elena García (1994, 2001), que se sirven también de este mismo marco teórico.

En primer lugar, el hecho de que se trate de un género textual con el que es esperable que el alumnado haya tenido contacto en su lengua nativa (2003, p. 87); lo que permite utilizar sus conocimientos previos en la fase de comprensión y utilizarlos para entender términos o frases sin acudir al diccionario (p. 85). Sin embargo, aunque se trate de un tipo textual conocido, los estudiantes no son expertos, y necesitarán recurrir al texto paralelo tanto para comprobar la estructura textual en la lengua meta como para asentar la terminología y el uso (p. 87). En este sentido, se hace énfasis también en el conocimiento especializado que se refleja en la terminología (p. 88) y que requiere búsqueda y documentación (p. 87). En segundo lugar, el énfasis en proporcionar un encargo claro de traducción (p. 86) lo más parecido posible a un encargo real. Esto permite realizar un análisis situacional del texto de llegada y, por tanto, tomar fundamentamente determinadas decisiones de traducción como, por ejemplo, si resultaría necesario adaptar el sistema de medidas (p. 87). Además, un encargo claro abre la posibilidad de cambiarlo y así demostrar cómo ese cambio afectaría a las decisiones de traducción adoptadas (p. 89). Finalmente, en cuanto a los rasgos textuales, Colina presenta un breve estudio contrastivo a nivel sintáctico entre el inglés y el español (p. 118) que demuestra algunas diferencias entre el par de lenguas (como el uso o no de preposiciones en la lista de ingredientes) y la necesidad de conocerlas para evitar calcarlas de una lengua a otra.

1.3. Aprovechamiento didáctico según la bibliografía revisada

Por todo lo expuesto puede afirmarse que, aunque la traducción de recetas «a primera vista podría parecer una tarea sencilla» (Zaboklicka, 2014, p. 30), ofrece múltiples facetas que pueden ser muy provechosas para el docente en la formación de traductores. Las investigaciones revisadas han ido dejando constancia, no siempre de forma explícita, de los aspectos positivos de su uso en el aula. Por ello, en este apartado los presentamos organizados sistemáticamente en distintos niveles, esperando que resulten de utilidad para futuras actividades docentes o investigadoras.

- En el nivel macrotextual, por sus características claramente identificables, las recetas se prestan a la enseñanza de nociones de tipo textual (Agost y Monzó, 2001 y Colina, 1997, 2003).
- En el nivel microtextual, puesto que presentan rasgos morfosintácticos identificables y distintos entre diferentes pares de lenguas, permiten señalarlas al estudiantado de

modo que no transfiera las estructuras a la lengua de llegada (Colina, 1997, 2003; Baer, 2017 y Romero, 2020).

- En el nivel temático, puesto que se trata de un tipo textual en general conocido por el alumnado y que aborda un tema familiar como es la preparación de alimentos, permite suponer y partir de ciertos conocimientos previos (Colina, 2003). Sin embargo, los estudiantes no son expertos y, por lo tanto, se da pie a la enseñanza del manejo de textos paralelos (Colina, 2003; Agost y Monzó, 2001 y Baer, 2017). También presentan la oportunidad de enseñar estrategias de búsqueda y documentación adecuados para familiarizarse con la terminología semiespecializada, que debe tratarse como tal (Colina, 2003 y Romero, 2020).
- En el nivel cultural, en las recetas suelen aparecer realidades culturales que no tienen equivalente en la lengua meta, por lo que se prestan muy bien a la reflexión sobre el papel de la traducción como mediación intercultural (Zaboklicka, 2014 y Romero, 2020). También reflejan modos de vida distintos y permiten mostrar al estudiantado que los textos se ven conformados por su contexto cultural (Baer, 2017).
- En el nivel pragmático, siempre que se proporcione un encargo de traducción claro, las recetas sirven para mostrar que muchas decisiones de traducción se verán determinadas por las condiciones del mismo y por las expectativas de los usuarios finales (Colina, 2003 y Baer, 2017).
- En cuanto a la planificación docente, una selección cuidadosa de los textos permite ajustar su nivel de dificultad para no sobrecargar al estudiante que se inicia en la actividad de la traducción (Colina, 2003).
- Desde el punto de vista de la investigación en didáctica, las recetas se prestan a investigar fenómenos como, por ejemplo, la identificación y resolución de problemas de traducción (Romero, 2020).

2. CONTEXTO DIDÁCTICO DE LAS OBSERVACIONES

Antes de proceder a la presentación de la experiencia directamente relacionada con las recetas de cocina se presenta aquí el contexto didáctico en el que se ha llevado a cabo, reseñando el perfil del alumnado y la metodología de aprendizaje.

2.1. Perfil del alumnado

La asignatura en la que se han realizado las observaciones se imparte durante el cuarto semestre de un grado en Traducción e Interpretación de una universidad española. El número de alumnos oscila entre los doce y los quince. Las estudiantes tienen el alemán como segunda lengua extranjera y, en su mayoría, el español como lengua materna; este es su primer contacto con la actividad traductora desde el alemán. Al principio de la asignatura se entrega una ficha que deben rellenar y que permite constatar la disparidad de niveles en el aula, que van desde un nivel A2 logrado tras un año de estudios realizados en el grado hasta incluso niveles C1. Como consecuencia, al comienzo del curso un número no desdeñable de estudiantes expresa su inseguridad con respecto a su capacidad de realizar traducciones desde el alemán.

En este sentido, Christiane Nord se muestra muy tajante cuando afirma que los conocimientos de lengua son un requisito previo a la enseñanza de la traducción y que si esta se realiza demasiado pronto las clases degenerarán en clases de idioma sin que los estudiantes o los profesores se den cuenta (2005, p. 211). Más adelante, Nord insiste en que es necesario asegurarse de que los estudiantes han alcanzado una competencia lingüística y cultural adecuada, así como de que saben usar las herramientas fundamentales y que poseen un conocimiento teórico de los conceptos básicos de la traducción y la comunicación intercultural (p. 216). Aunque sin duda esto sería lo ideal, la realidad a la que debe enfrentarse la docente es la anteriormente expuesta, y su responsabilidad es seleccionar los contenidos del curso de modo que resulten abordables y provechosos para el mayor número de estudiantes posible.

A lo largo de los tres semestres que ya han cursado, los alumnos han asimilado nociones básicas de Traductología. También se han iniciado en la práctica de la traducción desde y hacia su primera lengua extranjera, y han adquirido estrategias de búsqueda y de documentación. Finalmente, han cursado asignaturas de lengua española que les permiten redactar con solvencia distintos tipos textuales. La información recabada en la ficha deja constancia de que se han enfrentado a la traducción de distintos tipos de textos, como turísticos, periodísticos, literarios, guiones de series, cómics, manuales de instrucciones o recetas de cocina. Por lo tanto, aunque su nivel de lengua sea dispar, puede decirse que cumplen con los demás requisitos detallados por Nord unas líneas más arriba (p. 216). Se trata de un estudiantado que podría considerarse en un nivel intermedio en cuanto a la adquisición de la competencia traductora.

2.2. Metodología de aprendizaje

La asignatura se plantea esencialmente como un taller de traducción en el que predominan las actividades prácticas y, por tanto, la implicación del estudiantado es fundamental. Se procura mantener, en la medida de lo posible, un enfoque constructivista colaborativo en la línea planteada por Don Kiraly (2000, 2003), que resulta factible gracias a la experiencia traductora que los estudiantes ya han acumulado y de la que resulta muy productivo hacerlos conscientes.

El curso se estructura en torno a una secuenciación de cuatro tipos textuales: recetas de cocina, textos turísticos, noticias periodísticas y texto literario. Cada bloque abarca tres o cuatro semanas y se inicia con una introducción al tipo textual realizada de manera colaborativa puesto que, como se ha apuntado, el estudiantado ya está familiarizado con estos tipos textuales. En este aspecto la asignatura encuentra apoyo teórico en un análisis textual de corte funcionalista en la línea apuntada por Colina (2003). Así, se facilita a los estudiantes una ficha de análisis adaptada del manual de Elena García (2001) que se completa para cada tipo textual mediante una puesta en común en el aula guiada por la docente. Esta ficha permite sistematizar el análisis de los niveles funcional, situacional, temático, morfosintáctico y estilístico del texto en una estructura que va de los elementos más generales a los más particulares. La ficha también contempla la estructura macrotextual.

Tras el análisis del texto se inicia una búsqueda de texto paralelo, que se pone a disposición de toda la clase mediante el espacio virtual del curso en la plataforma Moodle de la universidad. De este modo, se enfatiza de nuevo el trabajo colaborativo y los estudiantes encuentran motivación al saber que su trabajo ayudará a sus compañeros. Una vez familiarizados con el tipo textual en ambas lenguas, se propone una tarea de traducción en clase que se realiza en grupos de dos o tres estudiantes, formados procurando que aquellos de menor nivel de lengua trabajen con otros que poseen un nivel superior. De este modo, se fomentan de nuevo la colaboración y el aprendizaje entre pares. Explícitamente se indica que el texto para traducir no puede repartirse entre los miembros del grupo, sino que debe tratarse de un trabajo conjunto y de consenso. Realizar esta tarea supone una verbalización de las dificultades encontradas, de las búsquedas temáticas o terminológicas realizadas y de las propuestas de traducción que, por supuesto de un modo no sistemático, se asemeja a los *Thinking Aloud Protocols*. Esto permite a la docente monitorizar el proceso, observar las estrategias seguidas y ofrecer guías o sugerencias a la hora de comprender los problemas de traducción y de buscar estrategias eficientes para solucionarlos. Terminada esta fase, se realiza una puesta en común en

la que toda la clase participa con el objetivo de mejorar las traducciones presentadas por cada grupo. De nuevo la docente va guiando el proceso y ofreciendo posibilidades únicamente si es necesario porque, como se ha indicado, el grupo como conjunto posee un nivel de competencia traductora muy aceptable, del que a menudo no es consciente.

Las tareas de traducción que se encargan semanalmente se realizan fuera del aula y por parejas, con la indicación explícita de que cada miembro debe realizar su versión para luego consensuar una versión común. Esta puesta en común resulta muy enriquecedora porque obliga a defender las buenas decisiones tomadas, a reconocer que otras no son las más adecuadas o a pedir ayuda a la otra persona ante dificultades que no se han sabido solucionar. De este modo se fomenta de nuevo el aprendizaje entre pares y cuando las traducciones se presentan en el aula lo hacen con un nivel de reflexión superior al que tendrían si se hubieran realizado individualmente. Estas tareas se intercalan con lecturas teóricas sobre aspectos concretos del texto y con reflexiones sobre la traducción como actividad profesional.

Precisamente para reforzar la dimensión profesional de la tarea, cada bloque se cierra con una entrega individual final cuyo encargo se realiza tratando de emular un encargo de traducción real, en la línea del aprendizaje situado defendido por Don Kiraly (2005). Los estudiantes reciben un correo electrónico firmado por un cliente ficticio, que incluye el texto para traducir, el plazo de entrega, el lugar de publicación y las especificaciones necesarias para poder determinar los factores extratextuales que deberían guiar el proceso de traducción. Se piden además otras dos actividades, estas de corte didáctico: la caracterización de tres tipos de problemas y de la estrategia y la técnica empleadas para solucionarlos (siguiendo el modelo de Amparo Hurtado Albir, 2007), y una reflexión personal final sobre la experiencia adquirida al traducir el tipo textual que corresponda.

3. OBSERVACIONES REALIZADAS SOBRE EL TIPO TEXTUAL RECETA DE COCINA

Con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre el aprovechamiento didáctico del tipo textual receta de cocina se presentarán en este apartado las observaciones realizadas en el marco de la asignatura descrita en el apartado anterior. Se tratarán aquí las hipótesis y la selección de textos, la metodología seguida en la exposición y, finalmente, los distintos problemas de traducción y su aprovechamiento didáctico.

3.1. Hipótesis y selección de textos

La receta de cocina se seleccionó como tipo de texto introductorio para esta asignatura considerando el dispar nivel de lengua alemana entre el estudiantado. Se partía de las siguientes hipótesis:

- Se trata de un tipo textual conocido por el estudiantado por haberse enfrentado a él en otras asignaturas de traducción desde o hacia su primera lengua extranjera. Por tanto, podrá apoyarse en sus conocimientos de las características macro y microtextuales en la lengua de llegada.
- En el nivel sintáctico, las recetas de cocina en lengua alemana redactadas en la actualidad y publicadas en Internet no suelen presentar estructuras complicadas, más bien al contrario. Predomina la redacción con frases en infinitivo y el objeto colocado al principio de la oración (Espinosa Castañeda, 2015, p. 37). Por tanto, incluso el estudiantado con menos conocimientos del idioma podrá identificar fácilmente los verbos y comprender la sintaxis.
- Puesto que el tema es más o menos cotidiano (Colina, 2003), es de esperar que el alumnado cuente con ciertos conocimientos temáticos previos. Además, los alimentos y sus formas básicas de preparación forman parte del vocabulario que se aborda en los niveles iniciales del Marco Común Europeo de Referencia. Sería esperable que al menos una parte de los términos sean conocidos incluso para los estudiantes con menor conocimiento del idioma.
- Puesto que el alumnado tiene experiencia en la traducción de este tipo textual, cabría esperar que se desenvuelva bien en la búsqueda de textos paralelos y de terminología, así como que se activen de nuevo equivalentes en la lengua meta almacenados de manera pasiva.
- Además de todo lo anterior, en la traducción de recetas influyen aspectos culturales y pragmáticos (Zaboklicka, 2014 y Baer, 2017) que en ocasiones suponen un reto incluso para traductores profesionales. Aumentando este tipo de dificultades, podrían resultar estimulantes también para aquellos estudiantes con un nivel de lengua más avanzado.

Teniendo todo esto en cuenta, se realizó una selección de textos que se han utilizado de manera alterna en los sucesivos cursos. Para utilizar como base en la introducción funcionalista al tipo textual en lengua española, se escogieron cuatro recetas de la página web del programa de

televisión *Torres en la cocina*, de Radiotelevisión Española. En la web, cada receta se acompaña del vídeo correspondiente. Todas se encuentran redactadas en infinitivo². Fueron seleccionadas porque, como se verá, presentan cuestiones temáticas y terminológicas que requieren de búsqueda o documentación a pesar de encontrarse en la lengua materna de las estudiantes. Estas recetas son:

- *Pollo asado a la cerveza*³
- *Crema de gambas*⁴
- *Lagarto ibérico con crema de cerveza*⁵
- *Guiso de lentejas de puy*⁶

Para realizar el análisis textual en lengua alemana, así como los ejercicios de traducción colaborativa en el aula o por parejas, se seleccionaron tres recetas de la página web del programa de televisión *ARD Buffet*, de la primera cadena de la televisión pública alemana, y una de la web del programa *Schmeckt perfekt* de ORF 2, el segundo canal de la televisión pública austriaca. Todas están redactadas en infinitivo, con lo que descargan a los estudiantes de la complejidad sintáctica propia de otros tipos textuales en alemán. Sin embargo, se seleccionaron intencionadamente recetas que presentaran terminología compleja, o bien ingredientes propios de otras culturas distintas de la alemana, con el fin de estimular también al alumnado con mayor nivel de lengua. Estas recetas son:

- *Rotes Linsen-Dal* (dal de lentejas rojas)⁷
- *Buntes Gemüse mit Kräuterpesto und Vollkornbrötseln* (verduras variadas con pesto de hierbas y migas de pan integral)⁸
- *Einkorn-Risotto mit Ziegenkäse und Pastinake* (risoto de espelta con queso de cabra y chirivías)⁹
- *Bratnudeln mit Wintergemüse* (pasta salteada con verduras de invierno)¹⁰

² A pesar de que, como apunta Lupe Romero (2020, p. 257), este uso del infinitivo en función de imperativo sea polémico en español.

³ <https://www.rtve.es/television/20190114/receta-pollo-asado-cerveza/1869001.shtml>

⁴ <https://www.rtve.es/television/20190114/receta-crema-gambas/1869020.shtml>

⁵ <https://www.rtve.es/television/20190226/receta-lagarto-iberico-crema-cerveza/1890440.shtml>

⁶ <https://www.rtve.es/television/20190226/receta-guiso-lentejas-puy/1890420.shtml>

⁷ <https://www.swr.de/-/id=23248058/property=download/nid=257024/1jz0o88/index.pdf>

⁸ <https://www.swr.de/-/id=21565774/property=download/nid=257024/185250k/index.pdf>

⁹ <https://extra.orf.at/rezepte/schmeckt-perfekt/28102019-rezept-einkorn-risotto100.html>

¹⁰ <https://www.swr.de/-/id=23180618/property=download/nid=257024/dnkmd6/index.pdf>

Para el encargo final individual se seleccionaron una receta obtenida de la página web [Paleolifestyle.de](http://paleolifestyle.de) y otra de la sección de recetas de la página web de la marca Maggi. Como se detalló anteriormente, este encargo se enmarca en el aprendizaje situado e intenta recrear un encargo real de traducción. Por ello, se escogieron textos para ser supuestamente publicados en determinados contextos reales, de modo que dieran lugar a una reflexión sobre aspectos pragmáticos. Estas recetas fueron:

- *Entenbrustfilets mit Honig-Thymian-Sauce und Möhrengemüse* (magret de pato con zanahorias y salsa de miel y tomillo)¹¹
- *Paleo-Low-Carb Maki-Sushi* (maki sushi paleo bajo en carbohidratos)¹²

3.2. Metodología de la exposición

Los resultados de esta experiencia se estructurarán metodológicamente en torno a la noción de problema de traducción según la clasificación de Amparo Hurtado Albir (2007, pp. 287-288), siguiendo la interesante línea abierta por Lupe Romero sobre los problemas de traducción en las recetas de cocina. Merece la pena citar por extenso un fragmento de su investigación:

[...] todos los problemas prototípicos de la traducción de recetas [...] pueden clasificarse a partir de la propuesta de Hurtado: la macroestructura es sobre todo un problema textual (relacionado con las convenciones del género); los problemas morfosintácticos son problemas lingüísticos de comprensión y también de reexpresión; el léxico puede representar, entre otros, un problema extralingüístico de tipo temático y también encontramos numerosos problemas relacionados con ingredientes y platos que son extralingüísticos, de tipo cultural; hay recetas que presentan problemas de intertextualidad porque todos los platos tienen su historia y pueden remitir a otros elementos de la cultura del TO externos a la receta misma, o también podemos encontrar problemas relacionados con el encargo, si hay que adaptar ingredientes y recetas a una cocina «de mercado» cuando el TO quizá no lo es [...]. (Romero, 2020, p. 260)

Como puede verse, las recetas de cocina enfrentan a la traductora en formación a todos los tipos de problemas según la caracterización de Hurtado Albir. Basándonos en esta caracterización, presentaremos algunas de las observaciones más relevantes realizadas a lo largo de esta

¹¹ <https://www.maggi.de/rezepte/entenbrustfilets-honig-thymian-sauce/>

¹² <https://paleolifestyle.de/rezept/paleo-sushi/>

experiencia, estructurándolas en torno a los distintos problemas de traducción. Al mismo tiempo, se pondrán de relieve los aspectos que consideramos didácticamente provechosos para el par de lenguas alemán-español.

3.3. Problemas de traducción y aprovechamiento didáctico

El fragmento citado del trabajo de Lupe Romero deja constancia de que el tipo textual receta de cocina enfrenta a los estudiantes con problemas de traducción de todos los tipos. Observar cómo los abordan en un contexto didáctico como el planteado puede ayudar a determinar la adecuación de este tipo textual a sus necesidades de aprendizaje, así como a esclarecer su aprovechamiento didáctico para el par de lenguas alemán-español. Presentamos aquí una selección de ejemplos representativos de los textos seleccionados, siendo conscientes de la advertencia que realiza Romero cuando indica que algunos de ellos pueden tener una doble o incluso triple caracterización (2020, p. 260).

3.3.1. Problemas lingüísticos de comprensión

En un aula de características como las que se han expuesto una gran parte del alumnado se muestra preocupado por el aspecto de la comprensión. Tanto en las actividades realizadas en el aula como en la caracterización de problemas y en la reflexión que acompaña al encargo final se detecta cierta fijación en este aspecto, que a menudo eclipsa problemas de tipo pragmático que, con perspectiva, en realidad resultan mucho más complejos.

La selección de recetas para el análisis del tipo textual en lengua española se ha realizado tratando de demostrar que muchos de esos problemas no se deben tanto a la lengua alemana como al desconocimiento temático y terminológico o a la falta de claridad del texto. Así, en la receta *Guiso de lentejas de puy* aparecen los distintos verbos de cocinado «marcar» «pochar» «rehogar» y «freír». Salvo aquellos estudiantes especialmente interesados en la cocina, la inmensa mayoría en realidad desconoce la distinción exacta entre unos y otros en su propia lengua materna, y es necesario realizar una documentación mediante glosarios especializados para conocerla y ampliar los conocimientos temáticos. En la receta *Crema de gambas* aparecen los términos «aove» y «salicornia», cuyo significado ningún alumno conocía en estos años, y la receta *Lagarto ibérico con crema de cerveza* enarca cejas hasta que en el tercer paso de la preparación se lee «salpimentar el lagarto de cerdo ibérico» y el acceso a la web o la documentación aclaran el significado del término especializado. En la receta *Pollo asado a la cerveza* hay un paso en la preparación que no se comprende si no se ve el vídeo que la acompaña. Una selección de recetas

de estas características permite aunar la enseñanza de la tipología textual (Colina, 2003 y Agost y Monzó, 2001) con la idea de que el lenguaje especializado es distinto del lenguaje cotidiano y, por lo tanto, requiere documentación *también* en nuestra lengua materna. Además, permite realizar una importante distinción entre los problemas lingüísticos de comprensión y los problemas extralingüísticos temáticos. Esto alivia la presión de los estudiantes con respecto a su idea de que «deberían saber más alemán», que se encuentra en casi todas las reflexiones finales.

La observación demuestra que, como se esperaba, la sencilla sintaxis de las oraciones junto con los verbos en infinitivo no plantea problemas de comprensión cuando se han realizado las búsquedas temáticas y terminológicas pertinentes. Una vez realizadas, las estudiantes con menos conocimientos del idioma no encuentran dificultades a nivel sintáctico. Los problemas de comprensión que han podido observarse son verdaderos problemas que, en el sentido de Nord (2009, p. 176) también lo serían para una traductora profesional. Por ejemplo, en la receta *Einkorn-Risotto mit Ziegenkäse und Pastinake* (risoto de espelta con queso de cabra y chirivías) la redacción del texto hace muy difícil saber si se deben cortar las chirivías por la mitad o la mitad de las chirivías. En *Bratnudeln mit Wintergemüse* (pasta salteada con verduras de invierno) se utilizan distintos tipos de aceite y en uno de los pasos, por la falta de especificación, solo se puede conjeturar de cuál de ellos se trata.

3.3.2. Problemas lingüísticos de reexpresión

Las recetas de cocina presentan rasgos morfosintácticos distintos entre lenguas diferentes que permiten señalarlas al estudiantado con el fin de que no transfieran las estructuras a la lengua de llegada (Colina, 1997, 2003; Baer, 2017 y Romero, 2020). Como se ha observado, esto también es cierto para el par de lenguas alemán-español.

Desde el punto de vista sintáctico no se han detectado problemas de reexpresión relevantes. La posición al principio de la frase alemana de los complementos directos, y de algunos complementos instrumentales, obliga a una recolocación de elementos en español que en general se resuelve sin problema. No obstante, en ocasiones es necesario insistir en la revisión de texto paralelo para observar el orden de elementos propio de las recetas en español. Cabe destacar que esta sencilla recolocación de elementos resulta muy útil para sensibilizar sobre esta particularidad del par de lenguas alemán-español de cara al trabajo en los siguientes tipos textuales seleccionados para la asignatura.

Los problemas de reexpresión más relevantes que se han observado están relacionados con la especificidad de los verbos en lengua alemana,

que a menudo obliga a reformulaciones más largas en lengua española. Como indica Carmen Galán Rodríguez (1993, p. 147), «en español necesitamos a veces varias complementaciones para expresar un único concepto alemán». Como explica, el alemán «se sustenta sobre un principio de economía sintagmática (unidades más numerosas y específicas que aparecen con menor frecuencia)» (p. 149). Esto puede observarse muy bien en las recetas, donde aparecen verbos de cocinado que contienen distintas valencias y condensan mucho significado. En la receta *Rotes Linsen-Dal* (dal de lentejas rojas) conviven los verbos *aufkochen* (llevar a ebullición) y *köcheln* (cocer a fuego bajo); en esa misma receta aparece *hobeln* que, en contexto culinario, significa cortar en láminas o rodajas con una mandolina. Para limpiar champiñones, encontramos *abreiben* (limpiar algo frotándolo, sin agua). Algunos de estos verbos, como *aufkochen* y *köcheln*, tienen equivalentes más o menos acuñados, aunque sean más largos, y resultan algo menos problemáticos. Pero ejemplos como *hobeln* y *abreiben* resultan más problemáticos porque obligan a incluir en el texto muchas palabras que no se encuentran en el original, y esto causa inseguridad a los estudiantes, que a menudo se empeñan en utilizar un solo verbo sin darse cuenta de que esto causa en realidad mucha más extrañeza en la traducción. Sirva como ejemplo la formulación «frotar los champiñones y cortarlos» frente a «limpiar los champiñones con un paño y cortarlos» (en esta receta, el receptor debe tener claro que no se limpian con agua).

Este tipo de verbos pueden ser problemáticos en su reexpresión también por otro motivo: porque para una lengua como la española, mucho menos específica, en ocasiones es necesario no recoger una parte de esa información condensada en el verbo. Así, para limpiar los ingredientes en las distintas recetas empleadas aparecen los verbos *putzen* (limpiar sin agua), *waschen* (limpiar con agua), *spülen* (limpiar algo con ayuda de un líquido, especialmente agua) o *abspülen* (quitarle a algo la suciedad con agua que corre). En muchos de estos casos, bastará poner «limpiar» o «lavar» porque un receptor español ya sabe el modo de lavar, por ejemplo, una zanahoria. Un buen ejemplo de esto aparece en la ya mencionada receta del magret de pato, donde se indica que se lave, seguido de la acción *trocken tupfen* (secar a toquitos). Este es un caso en el que es preferible una formulación de tipo «lavar el magret y secarlo» que formulaciones mucho más específicas que podrían desconcertar al destinatario. Los estudiantes expresan a menudo inseguridad a la hora de eliminar una parte de la información y en las primeras fases tienden a mantenerla, aunque el resultado sea una formulación poco natural.

Como bien advertía Romero (2020), los problemas que presentan las recetas pueden ser de distintas categorías. Con estos verbos suele darse

primero un problema extralingüístico temático seguido de un problema de reformulación. Para resolver con éxito el segundo es absolutamente fundamental insistir en que los estudiantes comprendan de qué acción se trata antes de intentar traducirla. Una vez que la acción está clara, es posible apartarse del verbo en alemán y preguntarse cómo se expresaría esa acción en una receta directamente escrita en español y, si es necesario, realizar una búsqueda en textos paralelos. La experiencia demuestra que, tras enfrentarse a varios de estos problemas, la mayoría de los estudiantes son capaces de dar este paso y de lograr reexpresiones idiomáticas en la lengua de llegada, ya sea mediante formulaciones más largas o bien eliminando una parte de la información contenida en el verbo.

3.3.3. Problemas extralingüísticos temáticos

Como se ha indicado, gran parte de lo que el alumnado considera en una primera fase problemas lingüísticos de comprensión en realidad son problemas extralingüísticos temáticos. Con el transcurso de las clases los estudiantes van comprobando que se trata más bien de *dificultades* extralingüísticas temáticas (en el sentido indicado por Nord, 2009, p. 176) que van resultando más abordables cuanto mejor conocen el tipo textual y la temática, y mayor cantidad de recursos han reunido. Aunque ya cuentan con experiencia en las tareas búsqueda y documentación, se detecta cierta dependencia de recursos bilingües que probablemente se debe a su inseguridad a la hora de utilizar recursos en lengua alemana. Por ello, se hace patente la necesidad de insistir en el uso de recursos monolingües y de aquellos otros no verbales (imágenes, vídeos) que ayuden primero a comprender *qué es* o *cómo se hace* lo que se pretende traducir antes de descubrir *cómo se llama* en español. La observación muestra que muchas estudiantes aún se saltan ese paso fundamental que lleva de la palabra a la idea o al concepto para luego volver a la palabra en la otra lengua.

Presentaremos dos ejemplos de la receta *Entenbrustfilets mit Honig-Thymian-Sauce und Möhregemüse* (magret de pato con zanahorias y salsa de miel y tomillo). El término *Entenbrustfilet* requiere una documentación que vaya mucho más allá de la superficie de la palabra. Si se traduce por «filete de pechuga de pato» la presentación del plato será muy distinta de la deseada. Pero, además, el paso en el que se indica que cada filete debe freírse diez minutos por cada lado sería imposible de realizar sin que se carbonizaran. Y el paso en el que se indica que deben cortarse en rodajas para servirse sería directamente imposible. En esta misma receta, se indica que los filetes deben reposar en el horno una vez que se han freído. En el paso siguiente se indica: «*Während die Entenbrustfilets braten...*». La combinación del horno del paso anterior con el verbo *braten*, que el diccionario bilingüe traduce como «asar» en la primera acepción, lleva a

muchos estudiantes a pensar que los magrets deben, además, asarse. Un conocimiento más completo del significado verbo, una búsqueda de textos paralelos con una receta similar o la aplicación de la lógica son estrategias para enfrentarse a este problema que llevan a una buena solución. El simple salto de una lengua a otra da como resultado un magret pasado y nada jugoso. La observación demuestra que la fijación en las palabras oscurece a menudo la lectura atenta y lógica del texto, así como la búsqueda de recursos adecuados, monolingües o no verbales.

El hecho de que el estudiantado tropiece en problemas como estos demuestra que nunca se insiste lo suficiente en la necesidad de conocer *qué* se traduce antes de traducirlo y está en línea con las investigaciones revisadas, cuando destacan la utilidad de este tipo textual para la enseñanza del manejo de textos paralelos y de estrategias de búsqueda y documentación adecuados para tratar la terminología semiespecializada (Colina, 2003; Agost y Monzó, 2001; Baer, 2017 y Romero, 2020). Cuando el alumnado comienza a comprender que estas dificultades no se deben a sus bajos conocimientos de alemán y que pueden solucionarse con las estrategias adecuadas apoyadas en una lectura atenta, se aprecia una notable mejoría en la resolución de estos problemas.

3.3.4. Problemas extralingüísticos culturales

Resulta interesante comprobar que el alumnado está especialmente sensibilizado con los aspectos culturales propios de este tipo de texto (Zaboklicka, 2014 y Romero, 2020). Tanto es así, que aparecen mencionados en casi todas las reflexiones finales. No ha resultado necesario insistir especialmente en que el texto se produce en un contexto cultural y va a recibirse en otro, pues los estudiantes se muestran plenamente conscientes de ello. Algunas de las recetas como *Rotes Linsen-Dal* (dal de lentejas rojas) o *Paleo-Low-Carb Maki-Sushi* (maki sushi paleo bajo en carbohidratos) se seleccionaron precisamente por contener ingredientes o preparaciones de culturas ajenas a la alemana o a la española, con idea de resultar más estimulantes. En general, los estudiantes están familiarizados con técnicas de traducción como la explicación o la descripción a la hora de solucionar estos problemas. Es interesante destacar que el único elemento cultural que ha resultado realmente problemático han sido unas *Kroketten* que aparecían como acompañamiento del magret de pato. Estas *Kroketten* suelen ser una masa frita de patata que se sirve como acompañamiento. Podría decirse que la dificultad surge cuando el elemento cultural pasa desapercibido por su similitud con la palabra «croquetas». De nuevo, una búsqueda con el objetivo de conocer exactamente *qué son* las *Kroketten* habría llevado a

identificarlas como un problema extralingüístico cultural y a utilizar las estrategias y técnicas adecuadas para solucionarlo.

Las recetas también muestran distintos modos de vida (Baer, 2017) y un ejemplo de esto lo encontramos cuando en algunas se indica que las verduras deben limpiarse en seco (*putzen*) y luego lavarse con agua (*waschen*). Esto da lugar a comentar que quizá en el ámbito alemán se compren más verduras ecológicas que vienen con tierra, y a plantearse si es realmente necesario mantener ambos verbos en la traducción al español.

3.3.5. Problemas instrumentales

Amparo Hurtado Albir (2007, p. 288) los define como aquellos derivados de la dificultad en la documentación, por requerir muchas búsquedas o búsquedas poco usuales. Lo cierto es que los estudiantes manejan Internet como los nativos digitales que son y, además, en esta fase de su formación demuestran ya una gran capacidad de búsqueda y de recursos de documentación.

Aun así, las recetas han demostrado ser capaces de suponer verdaderos retos en las búsquedas. Entresacamos dos ejemplos de la receta *Buntes Gemüse mit Kräuterpesto und Vollkornbrötchen* (verduras variadas con pesto de hierbas y migas de pan integral). Aquí aparece como ingrediente *körniger Frischkäse* (literalmente queso fresco granuloso/granulado), que todos los años lleva a búsquedas muy largas. Aunque Lidl comercializa un queso fresco granulado, los estudiantes parecen de acuerdo en que muchos lectores de la receta no sabrán qué es o no les apetecerá comerlo. Se los anima entonces a continuar una búsqueda que termina llevando a la lengua inglesa y a la denominación de «queso cottage» como solución más satisfactoria. En la misma receta aparece como ingrediente *Ringelbete*, un tipo de remolacha que no aparece en diccionarios, en recursos bilingües ni en Wikipedia, y cuyo nombre latino no parece fácil de localizar. Agotada esta vía, los estudiantes realizan búsquedas en lengua alemana que terminan por llevarlos al nombre italiano y desde allí al español «remolacha chioggia». Lo interesante de este ejemplo es que sirve también para ilustrar la importancia de realizar al menos una parte de la tarea de documentación en el aula, con el acompañamiento de la docente. Porque basta introducir en el buscador «remolacha anillos rojos y blancos» (el aspecto interior de esta remolacha) para obtener como primeros resultados «remolacha chioggia». Se muestra así a los estudiantes que un problema instrumental puede no serlo si se enfoca de la manera adecuada.

3.3.6. Problemas pragmáticos

Por tratarse de tipos textuales externamente muy similares en el par de lenguas, al comienzo del bloque los estudiantes no son muy conscientes de los aspectos pragmáticos que rodean a la traducción y tienden a calcar la superficie textual; esto va en la línea de lo observado por Colina (1997, 2003). En las observaciones realizadas se calcaron los siguientes elementos: en la lista de ingredientes, el uso de mayúsculas, de abreviaturas o la ausencia de preposiciones; y en la preparación, la disposición en párrafos o en puntos numerados, y el uso del infinitivo tal como se encuentra en original.

Cuando al avanzar las sesiones se pregunta a los estudiantes cómo tomarían esas decisiones en un encargo real, siempre hay una o dos personas que afirman que sería necesario consultar el lugar de publicación (libros, páginas web) o preguntar al cliente. En este punto se presenta una selección de recetas en español que muestra la variabilidad dentro del género, así como la lectura «Relaciones sociales en la traducción de la oralidad fingida: formas y fórmulas de tratamiento como dificultad y problema en la traducción» (Sinner, 2011), que ha demostrado ser un texto muy útil para sensibilizar al estudiantado sobre la forma de cortesía tú/usted frente a du/Sie en alemán. Este artículo demuestra que, aunque ambas lenguas posean un contraste binario, su distribución y su uso no son simétricos. De este modo, se hace consciente al estudiantado de que la decisión de utilizar tú/usted, infinitivo u otras formas en las recetas no depende tanto del original alemán como del lugar de publicación, los receptores finales o los deseos de quien encarga la traducción (Baer, 2017).

Todos estos aspectos se ponen en juego en el encargo de traducción final que, como se ha indicado, simula un encargo real de traducción y va en la línea de lo indicado por Colina (2003) o Baer (2017). Los estudiantes reciben un correo electrónico de un supuesto cliente y deben entregar un texto para ese cliente, y no para su profesora. Esta especie de juego de roles ha resultado ser muy estimulante y hay quienes incluso contestan al correo, aunque no se ha pedido expresamente. Se les proporciona la información necesaria sobre plazos de entrega, lugar de publicación y algún otro detalle importante, como por ejemplo que la entrega se realice en texto plano en Word sin preocuparse de imágenes o maquetaciones¹³. La receta *Paleo-Low-Carb Maki-Sushi* (maki sushi paleo bajo en carbohidratos) se ha obtenido de la página web Paleolifestyle.de, especializada en el estilo de vida paleo. Según el encargo, se va a publicar en la sección de recetas de

¹³ En el primer año no se indicó y algunos estudiantes dedicaron mucho tiempo y energía a esto.

la página web de la revista Paleo¹⁴ que, aunque lleva parada desde 2017, ofrece un marco muy realista para este encargo. En esta traducción, además de solucionar problemas de todos los demás tipos, es muy importante revisar detenidamente las recetas contenidas en la web de Paleo para realizar una serie de ajustes pragmáticos como, por ejemplo, redactarla en imperativo en segunda persona del singular en lugar de en infinitivo, no utilizar abreviaturas para los gramos o cucharadas, anteponer las cantidades o unidades a los ingredientes y utilizar preposiciones en la lista de ingredientes. Tras la sesión de sensibilización realizada en el aula, la mayoría de los estudiantes cayó en la cuenta y realizó todos estos ajustes.

Viendo el buen resultado, en otro curso se decidió emplear un texto más complicado: la receta que ya se ha tratado *Entenbrustfilets mit Honig-Thymian-Sauce und Möhrengemüse* (magret de pato con zanahorias y salsa de miel y tomillo), obtenida de la sección de recetas de la página web de Maggi. En el encargo, se plantea a los estudiantes una colaboración comercial entre la marca Maggi y El Corte Inglés, que desea publicarla en la sección «recetas de concurso»¹⁵ de su página web. Aquí además de, entre otras cosas, redactar la receta en primera persona de plural, aparece un problema pragmático monumental que supondría un quebradero de cabeza para cualquier traductora profesional: la receta original utiliza tres productos de la marca Maggi que no se comercializan en España, y la página de El Corte Inglés indica expresamente que todos los productos que aparecen en las recetas pueden adquirirse en su supermercado. Es de destacar el nivel de reflexión, la calidad de las búsquedas y la adecuación de las soluciones de la mayoría de los estudiantes. En este tiempo, tan solo una persona pretendió dejar los productos en alemán. Resulta bastante impresionante comprobar que estudiantes que tres o cuatro semanas atrás calcaban todos los rasgos del original son capaces, en su mayoría, de realizar la adecuación pragmática del texto a todos los niveles.

CONCLUSIONES

En cuanto a las hipótesis de partida, las observaciones realizadas parecen corroborarlas, aunque es posible plantear alguna matización. Efectivamente, el estudiantado posee conocimientos previos sobre el tipo textual y la temática. Sin embargo, se ha comprobado que estos no son tan avanzados como para traducir con soltura, lo que haría irrelevante su uso en el aula. Por otra parte, se constata que la sencillez de la sintaxis hace que las recetas resulten abordables para los estudiantes con menor nivel de

¹⁴ <https://revistapaleo.com/category/nutricion/recetas-paleo/>

¹⁵ <https://www.elcorteingles.es/aptc/recetas/recetas-de-concurso/>

lengua alemana, al tiempo que una graduación de los problemas extralingüísticos temáticos o culturales, o de los problemas pragmáticos, permite satisfacer también a los estudiantes con mayor nivel de lengua. En cuanto a la capacidad de búsquedas terminológicas y textos paralelos, efectivamente está ya lo bastante desarrollada para agilizar la traducción desde una segunda lengua extranjera; pero, como se ha visto, deja un margen de mejora que es necesario abordar.

Con respecto al aprovechamiento didáctico, como se ha ido exponiendo, las experiencias presentadas concuerdan con el aprovechamiento general reseñado por otras investigadoras y formadoras y que se encuentra sistematizado en el apartado 1.3. Nos gustaría ahora dejar constancia del aprovechamiento didáctico específico para una asignatura inicial de traducción general cuyo alumnado tiene el alemán como segunda lengua extranjera y un nivel de conocimientos dispar.

- Las recetas de cocina permiten enseñar la diferencia entre problemas lingüísticos de comprensión y problemas extralingüísticos temáticos. Una vez realizada esta distinción, los problemas de comprensión que presentan son escasos. Esto proporciona seguridad a los estudiantes con menor nivel de lengua.
- La anteposición de complementos directos e instrumentales en las oraciones permite iniciar al estudiantado de manera sencilla en la recolocación de elementos necesaria al traducir al español. Por otra parte, la aparición de verbos de cocinado que condensan mucho significado da pie a practicar reformulaciones que implican añadir palabras o eliminar información.
- Se han observado reticencias a la hora de trabajar con recursos monolingües o de realizar búsquedas conceptuales en lengua alemana, seguramente derivadas del menor conocimiento de esta lengua con respecto a la primera lengua extranjera. Como el efecto de una traducción inadecuada resulta objetivamente muy evidente en el resultado del plato, las recetas resultan muy propicias para insistir en que es fundamental averiguar *qué* se está traduciendo, y en que las búsquedas no se realicen de palabra a palabra, sino de la palabra al concepto y del concepto a la palabra en lengua de llegada.
- Incluso con un número importante de estudiantes cuyo nivel de lengua es bajo, las recetas permiten plantear un bloque didáctico únicamente centrado en aspectos traductológicos,

sin que las sesiones deriven en clases de alemán como temía Nord (2005, p. 211).

Nos gustaría cerrar este artículo con una última reflexión: a lo largo de esta experiencia didáctica se ha observado que el uso del tipo textual receta de cocina tiene la capacidad de reducir la inseguridad de los estudiantes con respecto a su nivel de idioma, de aumentar su confianza en la competencia traductora ya adquirida y de mejorar la calidad de sus traducciones. Como se ha mostrado, la falta de confianza en la comprensión y la fijación en el plano verbal implican que se pierdan de vista aspectos pragmáticos del texto, la lectura atenta o la lógica, y que se calquen estructuras del original. Varios estudios muestran que la inseguridad lleva a apearse al texto de origen, lo que tiene como consecuencia traducciones de peor calidad (Colina, 2003, p. 36). Sin embargo, una vez los estudiantes con menos conocimientos de idioma comprenden que la mayoría de sus problemas son de tipo temático y que se solucionan con esfuerzo y búsquedas bien orientadas, se sienten capaces de traducir como el resto de sus compañeros; logran concentrarse en los demás niveles del texto y empiezan a confiar en la competencia traductora que han adquirido a lo largo de los semestres anteriores. La experiencia de estos años demuestra que algunas de las mejores traducciones con menor nivel de idioma han presionado algunas de las mejores traducciones. Un estudiantado que confía en su competencia traductora, y que asume sin ansiedad el esfuerzo adicional que supone traducir desde su segunda lengua extranjera, se encuentra preparado para abordar con éxito tipos textuales más complejos. Por todo ello, consideramos que, con una selección reflexionada de textos, las recetas de cocina constituyen un tipo textual introductorio muy adecuado para una asignatura de traducción de la segunda lengua extranjera como la descrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agost, R. y Monzó, E. (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general español-català*. Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Baer, B. J. (2017). Teaching Translation Through Text Types. En L. Venuti. (Ed.), *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies* (pp. 63-70). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Colina, S. (1997). Contrastive. Rhetoric and Text-Typological Conventions in Translation Teaching. *Target. International Journal of Translation Studies*, 9(2), pp. 335-53. doi: <https://doi.org/10.1075/target.9.2.07col>.

- Colina, S. (2003). *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- y Venuti, L. (2017). A Survey of Translation Pedagogies. En L. Venuti. (Ed.), *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies* (pp. 203-15). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Elena García, P. (1994). *Curso práctico de traducción general alemán-español*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Elena García, P. (2001). *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-español)*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Espinosa Castañeda, M. (2015). *La traducción de recetas de cocina del alemán al español: Análisis contrastivo de recetas de repostería en publicaciones en línea. (Trabajo de fin de grado)*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Galán Rodríguez, C. (1993). Aproximación al estudio de los verbos de movimiento en alemán y en español: movimiento real y empleos figurados. *Anuario de estudios filológicos*, 16, pp. 147-58.
- Hurtado Albir, A. (2007). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid, España: Cátedra.
- (2015a). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (2015b). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.
- (2003). From instruction to collaborative construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translation education?. En: B. J. Baer y G. S. Koby. (Ed.), *Beyond the Ivory Tower: rethinking translation pedagogy* (pp. 3-27). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.
- (2005). Project-Based Learning. A Case for Situated Translation. *Meta*, 50(4), pp. 1098-1111. doi: <https://doi.org/10.7202/012063ar>.
- Liebman Parrinello, G. (1996). Einblicke in eine Textsortengeschichte: Kochrezepte seit frühneuhochdeutscher Zeit bis heute. En H.

- Kalverkämper y K. Baumann. (Ed.), *Fachliche Textsorten. Komponenten, Relationen, Strategien* (pp. 292-320). Tübinga, Alemania: Günter Narr Verlag Tübingen.
- Liefländer-Koistinen, L. (1993). Zur Textsorte „Kochrezept“ im Deutschen und Finnischen. Eine übersetzungstheoretisch relevante Textanalyse. En H. Schröder. (Ed.), *Fachtextpragmatik* (pp. 129-39). Tübinga, Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Nord, C. (2005). Training functional translators. En M. Tennen. (Ed.), *Training for the New Millenium. Pedagogies of translation and interpreting* (pp. 209-23). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.
- (2009). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübinga, Alemania: Julius Groos Verlag.
- . (2014). *Hürden-Sprünge. Ein Plädoyer für mehr Mut beim Übersetzen*. Berlín, Alemania: BDÜ Fachverlag.
- Nordman, M. (1996). *Cooking Recipes and Knitting Patterns: Two Minilects Representing Technical Writing*. En H. Kalverkämper y K. Baumann. (Ed.), *Fachliche Textsorten. Komponenten, Relationen, Strategien* (pp. 554-75). Tübinga, Alemania: Günter Narr Verlag Tübingen.
- Romero, L. (2020). La traducción gastronómica: un estudio sobre los problemas de traducción en las recetas. En A. López Márquez y F. Molina Castillo. (Ed.), *Italiano y español. Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica* (pp. 253-69). Berlín, Alemania: Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/b16703>.
- Schäffner, C. y Wiesemann, U. (2001). *Annotated Texts for Translation: English-German. Functionalist Approaches Illustrated*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Sinner, C. (2011). Relaciones sociales en la traducción de la oralidad fingida: formas y fórmulas de tratamiento como dificultad y problema en la traducción. En S. Roiss et al. (Ed.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán* (pp. 223-43). Berlín, Alemania: Frank & Timme.
- Smith, V. y Klein-Braley, C. (1989). *In other words... Arbeitsbuch Übersetzung*. Ismaning, Alemania: Max Hueber Verlag.
- Todolí, J. y Dolón, R. (2005). Translating cooking recipes in English, Spanish and Catalan. En C. Mourón Figueroa y T. Moralejo Gárate

(Ed.), *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference Santiago de Compostela* (pp. 1051-60). Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones.

Van den Broeck, R. (1986). *Contrastive Discourse Analysis as a Tool for the Interpretation of Shifts in Translated Texts*. En J. House y B. K. Shoshana (Ed.), *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies* (37-47). Tübinga, Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.

Zaboklicka Zakwaska, B. A. (2014). *Traducción culinaria. El caso de la traducción entre el polaco y el castellano*. *Transfer: revista electrónica sobre traducción e interculturalidad*, 9(1-2), pp. 18-31.