

**10**

# **Skopos**

---

**Revista Internacional de Traducción e Interpretación**

**Córdoba (España)  
ISSN: 2255-3703  
e-ISSN: 2695-8465  
2019**

## **SKOPOS. REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

*Skopos*, con ISSN 2255-3703, es una revista de periodicidad anual, publicada en abierto en el sistema OJS, que recoge aquellas contribuciones, fruto de la investigación, que versan sobre Traducción e Interpretación y todas las disciplinas afines a dicha área de conocimiento, una vez que han obtenido el informe positivo siguiendo el sistema de *Peer Review*. Incluye, igualmente, reseñas bibliográficas y de trabajos de investigación.

*Edición*  
UCOPress  
Universidad de Córdoba  
[www.uco.es/ucopress](http://www.uco.es/ucopress)

e-ISSN: 2695-8465  
ISSN: 2255—3703  
Depósito Legal: CO 76-2013

*Redacción y correspondencia*  
Edición Revista Skopos  
M. Carmen Balbuena Torezano  
Manuela Álvarez Jurado  
Facultad de Filosofía y Letras  
Plaza del Cardenal Salazar, s/n  
E-14071 Córdoba  
[mcbalbuena@uco.es](mailto:mcbalbuena@uco.es)  
[ff1aljum@uco.es](mailto:ff1aljum@uco.es)

© 2019 UCOPress

*Skopos* está recogida en los siguientes directorios, catálogos y bases de datos: Latindex, Dialnet, Sumario ISOC – Ciencias Sociales y Humanidades, MIAR.

**SKOPOS**  
**REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN E**  
**INTERPRETACIÓN**

**VOLUMEN 10**  
**AÑO 2019**

## **Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación**

### **Dirección y Edición /General Editors**

María del Carmen BALBUENA TOREZANO / Manuela ÁLVAREZ JURADO  
(Universidad de Córdoba)

### **Comité Editorial / Editorial Board**

M José CHAVES (Univ. Huelva) — María BORRUECO (Univ. Sevilla) — Nicolás A. CAMPOS (Univ. Murcia) — Elmar EGGERT (Univ. Bochum) — Luis FERNÁNDEZ- (Univ. Harvard) — Vera E. GERLING (Univ. Düsseldorf) — Frank HARSLEM (Univ. Heidelberg) — Francisco M. MARIÑO (Univ. Valladolid) — Blanca MERCK (Univ. Huelva) — Santiago NAVARRO (Univ. Düsseldorf) — José ROSO (Univ. Extremadura)

### **Comité Asesor Internacional / International Scientific Committee**

Luis A. ACOSTA (Univ. Complutense de Madrid) — Ignacio AHUMADA (CSIC) — Albrecht CLASSEN (Univ. Arizona) — Silvia BACCO (Univ. Nacional de Córdoba) — Antonia CORDERO (Univ. Bochum) — M. José DOMÍNGUEZ (Univ. Santiago de Compostela) — Pilar ELENA (Univ. Salamanca) — Juan A. ESTÉVEZ (Univ. Huelva) — Eulalio Fernández (Univ. Córdoba) — M<sup>a</sup> Regla FERNÁNDEZ (Univ. Huelva) — Leticia FIDALGO (Univ. Las Palmas de Gran Canarias) — María Carolina FOI (Univ. Trieste) — Javier FRANCO (Univ. Alicante) — María Jesús GONZÁLEZ (Univ. Bolonia) — Catherine GRAVET (Univ. Mons, Bélgica) — Ingrid HENNEMANN (Univ. Florencia) — Jordi JANÉ (Univ. Rovira i Virgili) — Óscar LOUREDA (Univ. Heidelberg) — Josefina MARTÍNEZ (Univ. Bochum) — Sylvie MONJEAN-DECAUDIN (Univ. Cergy-Pontoise) — Juan NESPRAL (Univ. Heidelberg) — Jürgen NIEMEYER (Univ. Bochum) — Alena PETROVA (Univ. Innsbruck) — Julia PINILLA (Univ. Valencia) — José A. SABIO (Univ. Granada) — Giuseppe TROVATO (Univ. Bolonia) — Ángel C. URBÁN (Univ. Córdoba) — M<sup>a</sup>. José VARELA (Univ. Málaga) — Miguel A. VEGA (Univ. Alicante) — Pablo ZAMBRANO (Univ. Huelva)

### **Secretaría de Redacción / Technical Advisory Board**

David PONFERRADA ÁLVAREZ

### **Envío de artículos y reseñas:**

*Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación* recibe originales a través de la plataforma OJS de UCOPress, URL: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/index>. El correo-e se emplea exclusivamente para consultas no relacionadas con la evaluación de los trabajos presentados. E-mail: [mcbalbuena@uco.es](mailto:mcbalbuena@uco.es), [ff1aljum@uco.es](mailto:ff1aljum@uco.es).

## Los referentes culturales en las películas de *Shrek*: un estudio de caso sobre las versiones subtituladas y dobladas del inglés al árabe

Omar Bouabdellah  
*Universidad de Alicante*  
Omar2707@gmail.com

Fecha de recepción: 13.09.2019

Fecha de aceptación: 25.10.2019

**Resumen:** Esta investigación intentará plantear un par de preguntas relacionadas con las estrategias utilizadas en la subtitulación y el doblaje de los referentes culturales del inglés al árabe de la saga de películas de *Shrek*: *Shrek 2*, *Shrek 3* y *Shrek 4.*, repasaremos las estrategias de la traducción de referentes culturales tal y como fueron propuestas por (Pederson, 2005), así como los factores que podrían afectar a las decisiones del traductor. Asimismo, identificaremos si existen pautas o patrones en la subtitulación y/o el doblaje para este trasvase intercultural. Por otro lado, en el marco de este estudio, quisiéramos probar la hipótesis de si el doblaje es un proceso puramente de domesticación, mientras que la subtitulación es un proceso de extranjerización; un concepto desarrollado por (Venuti, 1995). A este respecto, analizaremos los ejemplos de referentes culturales extraídos de las películas de *Shrek* y discutiremos al final los resultados alcanzados.

**Palabras clave:** Traducción audiovisual, referentes culturales, doblaje, subtitulación, árabe

### Cultural references in *Shrek* films: a case study on subtitled and dubbed versions from English to Arabic

**Abstract:** This research will attempt to raise a couple of questions related to the strategies used in the subtitling and dubbing of cultural references from English to Arabic in the *Shrek* movie series: *Shrek 2*, *Shrek 3* and *Shrek 4*. We will review the strategies of the translation of cultural references as proposed by (Pederson, 2005), as well as the factors that could affect the translator's decisions. Likewise, we will identify if there are any patterns in the subtitling and / or the dubbing of this intercultural transfer. On the other hand, within the framework of this study, we would like to test the hypothesis of whether dubbing is a purely domestication process, while subtitling is a foreignization process; a concept developed by (Venuti, 1995). In this regard, we will analyze the examples of cultural references taken from *Shrek's* films and discuss the results at the end.

**Key words:** Audiovisual translation, cultural references, dubbing, subtitling, Arabic.

**Sumario:** Introducción. 1. Los referentes culturales. 2. Traducción audiovisual. 3. La domesticación y la extranjerización (Venuti, 1995). 4. Estrategias para traducir los referentes culturales (adaptado de Pederson, 2005). 5. Parámetros que pueden afectar al proceso de traducción (adaptado de Pederson, 2005: 10-14). 6. Descripción del corpus y el método de selección de los datos.

## Introducción

La tecnología ha revolucionado ciertamente muchos aspectos de la vida humana. Esto incluye los hábitos y costumbres de las personas de cómo se transmite y se consume la información en un ámbito digital. Sin embargo, para poder transmitir estas informaciones a un mundo que no habla el mismo idioma y con culturas distintas, se necesita proporcionar una traducción. En este sentido, el volumen importante de materiales audiovisuales que circula por el mundo hizo que la traducción audiovisual (TAV) se esté imponiendo con fuerza. Como campo académico, la TAV se está convirtiendo en una disciplina de estudio independiente, en el que se realiza varias investigaciones, se exploran nuevas vías para promover el debate con nuevas teorías y modelos que surgen, se critica la traducción de productos audiovisuales y se empujan nuevos límites. La TAV ahora no tener ningún límite.

Además, el advenimiento de la tecnología ha conseguido desempeñar un papel enorme en la forma en que vemos el texto y el proceso de traducción. La traducción en su entorno digital nos presenta nuevos desafíos. Igualmente, internet, a través de sus diferentes plataformas, como Facebook, YouTube, Amazon y Netflix, etc., también ha desempeñado un papel importante en el apoyo a la amplia difusión del material audiovisual.

A continuación, en el marco de este estudio y para que todo sea contextualizado, repasaremos brevemente algunos conceptos de la traducción audiovisual, los referentes culturales, así que la domesticación y la extranjerización que serán el marco teórico de este estudio.

## 1. Los referentes culturales

Solemos pensar que la cultura es algo específico y único a un país concreto o a una población determinada. Sin embargo, no es de extrañar encontrar diferencias culturales y de costumbres dentro de un mismo país e incluso entre gente de la misma raza. De hecho, para transmitir conceptos

culturales de un idioma a otra, necesitamos la traducción. El trasvase de estos referentes puede ser un verdadero desafío para los traductores, dado que la cultura de origen podría contener ciertos conceptos que no existen en la cultura de destino. Por lo tanto, varios académicos como (Kingberg, 1986); (Ivir, 1987); (Newmark, 1988); (Hatim. y Mason, 1990); (Nedergaad-Larsen, 1993); (Aixela, 1996); (Mailhac, 1996); (Mayoral, 2000), (Schwartz, 2002); (Vandeweghe, 2005); (Diaz-Cintas, 2007) han abordado el tema de la traducción de referentes culturales. Unos en el campo literario, otros en el campo audiovisual. Sin embargo, en lo que atañe a las denominaciones de los referentes culturales, muchos académicos han acuñado términos a lo largo de las décadas pasadas. De hecho, mientras Fiodorov (1953) hablaba de referencias y referente, Viakhov y Florin (1970) hablaban de realia. House (1977) acuñaba overt and covert translation. Por su parte, Newmark (1991) avanzaba el término de palabras lingüísticas extranjeras, Hervey Higgins (1992) habla de filtro cultural, Nord (1996) habla de culturema, Reiss (1996) agentes extralingüísticos, Mayoral (2001) referencias culturales, Calvi (2006) términos culturales (adaptado de Huerta 2015: 67).

En efecto, para lidiar con el trasvase de estos conceptos culturales, muchos académicos como Ivir (1987), Newmark (1988), Mailhac (1996), Nedergaad-Larsen (1993), Diaz-cintas y Remael (2007) han introducido unas taxonomías de estrategias, parámetros y/o soluciones en un ámbito puramente literario. Otros han centrado su enfoque en el ámbito audiovisual. Sin embargo, nosotros pensamos que la mayoría de las estrategias aplicadas en el campo literario pueden ser aplicadas en el campo audiovisual si el espacio y el tiempo le permiten.

En este sentido, la cuestión de si la lengua influye en la cultura o si la cultura influye en la lengua es un debate controvertido que se remonta a tiempos muy antiguos. No obstante, lo que es cierto es que la cultura está profundamente arraigada en la lengua y viceversa. Parte del debate entre lo que es cultura y lo que es lengua es expresado en las palabras de Aixela en particular en el tema de referentes culturales: "The first problem in defining a culture specific reference (CSR) derives from the fact that, in a language, everything is practically culture specific, including language itself (1996: 56)<sup>1</sup>. Por tanto, aceptamos que la cultura se expresa principalmente a través de la lengua, esto implicaría que cada cultura se expresa en un idioma diferente.

---

<sup>1</sup> Nuestra traducción: "El primer problema para definir una referencia específica de cultura se deriva del hecho de que, en un idioma, todo es prácticamente específico de la cultura, incluido el propio lenguaje".

Ramière (2006), por su parte, señala que los referentes culturales se consideran tradicionalmente en la literatura como "intraducibles". La autora habla de conceptos que presentan "momentos de resistencia" por la traducción en el momento de trasvasarles. Es decir, en estos casos, el traductor va a necesitar esfuerzos y recursos (lingüísticos, culturales y mentales) incrementados para poder transmitir estos conceptos. Leppihalme (1997) habla de "culture bumps" (barreras de cultura). Entonces, la traducción de referentes culturales plantea verdaderos retos para el traductor en el trasvase intercultural.

Por su parte, Ranzato detalla un punto importante para hacer hincapié sobre lo mezclado que puede ser lo lingüístico y o cultural. En sus palabras ella señala que: "It could be argued that we cannot consider a reference to the "Yes we can" speech by Barak Obama or to "two houses both alike in dignity" from Shakespeare's *Romeo and Juliet* as extralinguistic and it would seem inappropriate not to consider them as CSRs<sup>2</sup>." (2014: 221-222)<sup>3</sup>. Esto es cierto, en particular porque existen palabras lingüísticas que llevan carga cultural y que no se entiende en su campo lexical si se traducen literalmente.

En cuanto a las definiciones de referentes culturales desarrolladas en el campo de la traducción audiovisual, Agost (1999), Santamaria Guinot (2001), Díaz Cintas (2007) y Chaume (2015) son entre algunos académicos que han ofrecido definiciones y tipologías de referentes culturales. Las taxonomías presentadas a veces contienen técnicas similares unas a otras, pero con denominaciones distintas, y a veces con una mejora de estas definiciones. En este estudio, nos basaremos en el modelo de Pederson (2005) que vamos a ver en más detalle más adelante.

## 2. Traducción Audiovisual

Aunque existen varios modos audiovisuales tal y como ha sido señalado por Bartolomé Y Cabrera que destacan que hay "hasta 13 tipos de modalidades" (2005: 92), nosotros nos basaremos en los dos modos más comunes de este campo, es decir, la subtitulación y el doblaje.

---

<sup>2</sup> Cultural Specific references

<sup>3</sup> Nuestra traducción: "se podría argumentar que no podemos considerar una referencia a la frase "Sí podemos" de Barak Obama o "dos casas similares indignidad" de Romeo y Julieta de Shakespeare como extralingüísticas y parecería inapropiado no considerarlas como referencia específica cultural."

La traducción audiovisual cuyos orígenes remontan a los años 1920, ha conseguido ser un campo independiente y reconocido desde hace aproximadamente tres décadas después de haber sido ignorado antes y luego considerado una de las áreas que formaban el campo de la traductología durante años.

Como señala Mogorrón:

La traducción audiovisual se inició como actividad casi desde que el cine emprendió su andadura. Sin embargo, no sucedió lo mismo con su estudio académico e investigador, puesto que estos tardaron bastantes décadas en desarrollarse y en tratarse con la importancia que se merecen. (2017:143).

Por su parte, Chaume (2004: 105) apunta que “dado que las formas principales de traducción audiovisual, es decir, subtitulación y doblaje, nacieron gracias a las películas sonoras, es natural que los términos como “film dubbing” (doblaje de películas) y “film translation” y la “traducción cinematográfica” aparecieran de manera prominente en los primeros trabajos académicos como los de (Fodor 1976; Snell-Hornby 1988)”.

Sin embargo, la aparición de los medios de comunicación y los avances en tecnología han visto nuevos modos audiovisuales y esto ha incrementado la visibilidad de los textos audiovisuales que vemos en nuestra sociedad actual.

Hoy en día, la TAV parece volverse un área académica independiente. Sin embargo, esto no descarta su carácter interdisciplinario y multidisciplinario. Es decir, no solo se basa en estudios de traducción, sino que también requiere un amplio conocimiento de lingüística, estudios de cine y televisión, cultura, psicología y otros campos.

Bogucki destaca que: “The practice of translation is now undergoing an unparalleled period of constant, dynamic development”<sup>4</sup> (2013:11). Esto es cierto si observamos cómo la traducción de videojuegos, el desarrollo de software de traducción y las pantallas de información y de entretenimiento se han vuelto tan populares. De hecho, la tecnología informática ha dado lugar a la proliferación de herramientas de traducción asistida por ordenadores, que ahora son modernizados paquetes de programas multifuncionales que han revolucionado el proceso de traducción.

---

<sup>4</sup> Nuestra traducción: “la práctica de la traducción está experimentando un periodo incomparable de desarrollo constante y dinámico”

La TAV ha conocido muchas denominaciones desde su aparición a lo largo de las últimas 4 décadas y esto ha sido esencialmente debido al cambio del medio. En este respecto, (Orero 2004: 8), ha resumido este cambio y en sus palabras señala:

The unsettled terminology of audiovisual translation is patent from the very denomination of the field, from Traducción subordinada or Constrained Translation (Titford 1982: 113, Mayoral 1984: 97 & 1993, Rabadán 1991: 172, Díaz Cintas 1998, Lorenzo & Pereira 2000 y 2001) to Film Translation (Snell-Hornby 1988), Film and TV Translation (Delabastita 1989), Screen Translation (Mason 1989), Media Translation (Eguíluz 1994), Film Communication (Lecuona 1994), Traducción Fílmica (Díaz Cintas 1997), Audiovisual Translation (Luyken 1991, Dries 1995, Shuttleworth & Cowie 1997, Baker 1998), or (Multi)Media Translation (Gambier y Gottlieb 2001)<sup>5</sup>

Díaz-cintas y Remael señalan en este sentido que:

La denominación variada de este campo se está desarrollando en función del medio y al alcance, en sus palabras: “El cambio de terminología es una clara indicación de los tiempos cambiantes. A medida que el campo y su dinámica cambian, también cambian los nombres para comprender sus especificidades y novedades”<sup>6</sup>. (2007: 192).

La TAV se caracteriza por su ámbito espaciotemporal restringido donde se transmite el mensaje. El carácter de este mensaje es polisemiótico.

Luis González (s.f, en línea) destaca las características de la TAV en la definición siguiente: “[...] is a branch of translation studies concerned with the transfer of multimodal and multimedial texts into another language

---

<sup>5</sup> Nuestra traducción: “La terminología inestable de la traducción audiovisual es patente desde la propia denominación del campo, desde la traducción subordinada o traducción restringida (Titford 1982: 113, Mayoral 1984: 97 y 1993, Rabadán 1991: 172, Díaz Cintas 1998, Lorenzo y Pereira 2000 y 2001) a Film Translation (traducción para películas) (Snell-Hornby 1988), Film and TV Translation (traducción para la televisión y las películas) (Delabastita 1989), Screen Translation (traducción para la pantalla) (Mason 1989), Media Translation (traducción para el medio) (Eguíluz 1994), Film Communication (comunicación fílmica) (Lecuona 1994), Traducción Fílmica (Díaz Cintas 1997), Traducción Audiovisual (Luyken 1991, Dries 1995, Shuttleworth & Cowie 1997, Baker 1998), o (Multi) Media Translation (Traducción multimedia) (Gambier y Gottlieb 2001)”.

<sup>6</sup> Nuestra traducción: “El cambio de terminología es una clara indicación de los tiempos cambiantes. A medida que el campo y su dinámica cambian, también cambian los nombres para comprender sus especificidades y novedades”.

and/or culture”<sup>7</sup>. Estas dos características muy importantes de ser “multimodal” y “multimedial” han hecho que el campo de la traducción necesitara una atención especial para ser estudiada e investigada. Un aspecto relacionado con el texto y su ejecución (ritmo), en adición a otros elementos paratextuales y semióticos. La característica inherente de la TAV siendo “multimodal” se representa en la fuente semiótica como la imagen, la música, el texto y el idioma, mientras el lado “multimedio” se representa en los modos de entregar el mensaje. Por ejemplo, la pantalla transmite la imagen, mientras los canales de audio transmiten la música.

Díaz-cintas y Remael, por su parte, resaltan que:

Los programas audiovisuales usan dos códigos, imagen y sonido. Esta combinación constituye un canal dual para el traductor que tiene la tarea de realizar un trabajo de sincronización, además de la tarea de transferencia lingüística”. (2007: 9)

Entonces, estos códigos conceden al texto audiovisual la característica multisemiótica que obstaculiza el trabajo del traductor ya que se crea un entorno de trabajo muy restringido y plantean grandes retos.

Veremos más adelante otros factores que pueden obstaculizar el trabajo del traductor.

### 3. La domesticación y la extranjerización (Venuti, 1995)

Aunque estos conceptos se hayan debatido durante mucho tiempo, la primera persona en formularlos en su sentido moderno en el campo de la traductología fue Lawrence Venuti en 1995. Las estrategias de domesticación y extranjerización vienen estrechamente relacionadas con otro concepto que lleva el título de su libro, *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (1995). Este concepto de invisibilidad del traductor implica si el traductor debe o no dejar una huella al efectuar una traducción. Esta huella se percibe en principio a través de la legibilidad del texto. Es decir, cuanta más fluidez tiene un texto, menos visible es el traductor.

Así pues, la domesticación y extranjerización son estrategias en la traducción en relación con el grado en que los traductores hacen que un texto se ajuste a la cultura meta. La domesticación es la estrategia de hacer que el texto se ajuste estrechamente a la cultura de destino, lo que puede implicar la pérdida de información del texto fuente. La extranjerización, por

---

<sup>7</sup> Nuestra traducción: “es una rama de los estudios de traducción relacionados con la transferencia de textos multimodales y multimediales a otro idioma y / o cultura”.

otro lado, es la estrategia de retener información del texto fuente e implica romper deliberadamente las convenciones del idioma de destino para preservar su significado.

Según Lawrence Venuti (1995: 120) cada traductor debe mirar el proceso de traducción a través del prisma de la cultura que refleja las normas culturales del idioma de origen y es tarea del traductor transmitirlos, preservando su significado y su extrañeza, al texto del idioma de destino ya que cada paso en el proceso de traducción, desde la selección de textos extranjeros hasta la implementación de estrategias de traducción hasta la edición, revisión y lectura de traducciones, está mediado por los diversos valores culturales que circulan en el idioma de destino.

El autor también agrega que el resultado final de la extranjerización no es crear un problema de legibilidad para los lectores o darles la impresión de que lo que están leyendo es un idioma traducido debido a los elementos extraños en él, sino crear nuevas experiencias en la lectura que podrían ser bastante novedosas para la realidad de los lectores. Para ello, Venuti afirma lo siguiente:

The foreignizing translator seeks to expand the range of translation practices not to frustrate or to impede reading, certainly not to incur a judgment of translationese, but to create new conditions of readability. For the fact is that what constitutes fluent translating changes from one historical moment to another and from one cultural constituency to another, so that a translation that an eighteenth-century reader found easily readable is unlikely to be so for most readers today<sup>8</sup> (1995: 19).

Cabe mencionar que no es nuestra intención ni objetivo cuestionar el modelo de Venuti aquí sino usarlo como una herramienta conceptual para investigar el uso pragmático de las estrategias de traducción audiovisual.

#### **4. Estrategias para traducir los referentes culturales (adaptado de Pedersen, 2005)**

Pedersen (2005: 2) ha propuesto la siguiente definición:

---

<sup>8</sup> Nuestra traducción literal: "El traductor que se encarga de la extranjerización busca expandir la gama de prácticas de traducción para no frustrar o impedir la lectura, ciertamente no para juzgar a la traducción, sino para crear nuevas condiciones de legibilidad. El hecho es que lo que constituye una traducción fluida cambia de un momento histórico a otro y de un grupo cultural a otro, por lo que una traducción que un lector del siglo XVIII encontró fácilmente legible es poco probable para la mayoría de los lectores de hoy."

Extralinguistic Culture-bound Reference (ECR) is defined as reference that is attempted by means of any culture-bound linguistic expression, which refers to an extralinguistic entity or process, and which is assumed to have a discourse referent that is identifiable to a relevant audience as this referent is within the encyclopedic knowledge of this audience.<sup>9</sup>

Aunque Pederson enfatiza que las referencias culturales extralingüísticas en su definición pertenecen a “realia” y a elementos culturales que no son parte de un sistema de lenguaje y que el sistema de lenguaje es un tema complejo, hay cosas que son intralingüísticas y algunas que no lo son. Pederson señala además la superposición del idioma y la cultura afirmando que: “Esto significa que el estudio de referencias intralingüísticas vinculadas a la cultura, como modismos, los proverbios, la jerga y los dialectos no están incluidos en este modelo, aunque es posible que el modelo también pueda modificarse para el estudio de aquellos ”. (2005: 2). Cabe mencionar que en nuestro estudio hemos tratado de incluir la última categoría bajo “cultura lingüística”.

Las siete estrategias desarrolladas por (Pederson 2005: 3-9) son las siguientes: (official equivalent, retention, direct translation, specification, generalization, substitution, omission).<sup>10</sup>

#### 4.1. Equivalente oficial<sup>11</sup>

Según Pederson (2005) se trata de una traducción impuesta por una autoridad oficial por lo que el traductor no tiene mucha elección. Se puede tratar de títulos de películas o de personajes. Por ejemplo, el personaje de “Captain Hook” en español es “Capitán Garfio”, pero es “كابتن هوك” en árabe “Captain hook”.

---

<sup>9</sup> Nuestra traducción: “La referencia ligada a la cultura extralingüística se define como la referencia que se intenta mediante cualquier expresión lingüística ligada a la cultura, que se refiere a una entidad o proceso extralingüístico, y que se supone que tiene un referente del discurso que es identificable a una audiencia relevante como este referente. está dentro del conocimiento enciclopédico de esta audiencia.”

<sup>10</sup> Nuestra traducción: (equivalente oficial, conservación, traducción directa, particularización, generalización, sustitución, omisión)

<sup>11</sup> Oficial equivalente

#### 4.2. Conservación<sup>12</sup>

Este procedimiento implica mantener sin cambios el referente de la lengua/cultura de origen a la lengua/cultura de destino. En este sentido, no hay realmente una traducción sino una transferencia. Un ejemplo de esta estrategia puede ser utilizar la palabra inglesa “best-seller” en español o en francés.

#### 4.3. Traducción directa<sup>13</sup>

Esta técnica implica una traducción literal. Un ejemplo de esto sería traducir “Shadow Cabinet”, que es un gobierno de oposición en Gran Bretaña formado para controlar el gobierno en el poder, por “gabinete sombra” en español. Aunque suena raro en la lengua y cultura de destino, la traducción literal se impone como estrategia inevitable a veces.

#### 4.4. Particularización<sup>14</sup>

Esta estrategia implica añadir información en la lengua de destino que no estaba en la lengua de origen para hacer el referente cultural más específico. Esto puede hacerse a través de la técnica de explicitación, es decir, explicar algo, o a través de la adición, es decir, añadir una información.

Por ejemplo: “Fuimos al Auchamps” puede ser traducida en francés  
“Nous sommes allés à Auchamps *pour faire des courses*”.

La parte sombreada y en cursiva (para hacer compras) siendo la adición, pero también es una explicación debido a que la opacidad del referente cultural está aclarada. La particularización puede ser entendida también como opuesta a la técnica de generalización. Es decir, cambiamos un referente general por algo específico. Por ejemplo: substituir “pájaro” por “urraca”. Este procedimiento normalmente no debe ocurrir en la traducción.

---

<sup>12</sup> Retention

<sup>13</sup> Direct translation

<sup>14</sup> Especification

#### 4.5. Generalización<sup>15</sup>

Esta técnica implica el cambio del referente cultural específico por otro general. Se trata de cambiar un concepto hipónimo por otro hiperónimo. Por ejemplo, cambiar “margarita” por “flor” o “pastor alemán” por “perro”.

#### 4.6. Sustitución<sup>16</sup>

Este procedimiento implica suprimir y reemplazar un referente cultural en la lengua de origen con otro en la lengua de destino más adecuado o aproximativo. Esta estrategia se puede hacer a través de una sustitución cultural o de una paráfrasis. Por ejemplo: sustituir la palabra “churro” en un texto español por “beignets” en francés. También, podemos hacer una sustitución a través de una paráfrasis. Por ejemplo, la palabra “muftí”<sup>17</sup> en árabe no puede ser traducida en una sola palabra si queremos explicar a los lectores/telespectadores lo que es un muftí.

#### 4.7. La paráfrasis<sup>18</sup>

Puede ser o bien reducida al sentido del referente cultural, o suprimida por completo y reemplazada por algo nuevo.

#### 4.8. Omisión<sup>19</sup>

Con esta estrategia, el referente cultural no se procura cambiar, sino que se suprime. Es decir, suprimir el referente porque no existe un equivalente o los factores espacio-temporales en la traducción audiovisual no lo permiten. Esta estrategia debe ser utilizada con cautela y solamente en casos de extrema inevitabilidad.

---

<sup>15</sup> Generalization

<sup>16</sup> Substitution

<sup>17</sup> Explicado en el diccionario Oxford español como: Un jurisconsulto musulmán con autoridad pública, cuyas decisiones son consideradas como leyes.

<sup>18</sup> Paráfrasis

<sup>19</sup> Omission

## **5. Parámetros que pueden afectar al proceso de traducción (adaptado de Pederson, 2005: 10-14)**

Los 7 parámetros o factores que podrían ayudar u obstaculizar al traductor durante el proceso de subtítulo

### 5.1. Grado de transculturalidad<sup>20</sup>

Está relacionado con la interconexión de las culturas unas con otras. Se trata de un referente cultural cuyo sentido es compartido por personas de la cultura de origen y de la cultura de destino. La transculturalidad contiene tres niveles: nivel transcultural, monocultural y microcultural:

#### 5.2. Nivel transcultural

La transculturalidad se da cuando una cultura o unos referentes culturales son compartidos por la gente de la cultura de origen y de destino de la misma manera. Un ejemplo de esto puede ser “McDonald’s”, la cadena de restaurantes que puede ser muy conocida en la mayoría de las culturas.

##### 5.2.1. Nivel monocultural

Se trata de un nivel donde un referente cultural no es muy conocido por la mayoría de la gente de la cultura de destino debido a que este referente está muy arraigado en la cultura de origen y a que no se comparte ampliamente con la cultura/lengua de destino. Por ejemplo, puede tratarse de referencia a personalidades, monumentos o eventos históricos que la gente de la cultura de destino no debe conocer necesariamente.

##### 5.2.2. Nivel micro cultural

Esta situación implica que el referente cultural es muy específico como para ser entendido por toda la gente de la cultura de origen. Puede tratarse de referencias legales u otro campo especializado. Por ejemplo, no todas las personas que tienen el inglés como primer idioma pueden conocer lo que es “Miranda rights” (derechos Miranda).

---

<sup>20</sup> Degree of transculturality.

### 5.2.3. Extratextualidad<sup>21</sup>

La extratextualidad significa que si el referente cultural existe fuera del texto de origen, es externo. Sino, es interno. Podemos citar el ejemplo de "Romeo" como referente interno en la película de "*Romeo y Julieta*". Es decir, que Romeo y Julieta forman parte integral de la película como caracteres. Sin embargo, "Romeo" es externo en *Shrek 4*, cuando Asno llama a Shrek "Romeo" porque esto estaba enamorado de Fiona. En este caso, la referencia está fuera del texto de origen.

### 5.2.4. Centralidad del referente<sup>22</sup>

Se trata de ver si el referente cultural es central al tema o a la trama de la historia. Si el referente es importante al nivel-macro, es imprescindible mantenerlo.

### 5.3. Redundancia intersemiótica<sup>23</sup>

Dada la naturaleza polisemiótica del mensaje audiovisual, este puede jugar a favor del traductor. Cuando hay más datos en la pantalla, se quita la presión al traductor de proporcionar más información.

### 5.4. Consideraciones paratextuales<sup>24</sup>

Se trata de los factores externos que rodean la tarea de traducción. Este parámetro está relacionado con las directivas y normativas de cómo traducir, lo que debe ser traducido, los plazos para terminar el trabajo, las instrucciones del cliente, a qué público va dirigido el producto audiovisual, el género del producto audiovisual, el tiempo de difusión, el salario del traductor, etc.

---

<sup>21</sup> Extratextuality.

<sup>22</sup> Centrality of the Referent.

<sup>23</sup> Intersemiotic Redundancy.

<sup>24</sup> Paratextual Considerations.

### 5.5. Limitaciones relacionadas con el medio<sup>25</sup>

Se trata de las restricciones espacio-temporales. Si estamos frente a un diálogo muy veloz, será inevitable aplicar omisiones y condensaciones. En el caso contrario, hay más libertad para que el traductor tome decisiones más eficientes usando el espacio y el tiempo sabiamente.

### 5.6. Texto acompañante<sup>26</sup>

A veces el referente cultural está explicado en el co-texto o el texto acompañante antes o después. Esto ayudaría al traductor a manejar las estrategias mejor y les quitaría mucha presión de encima.

### 5.7. Otros parámetros que podemos añadir

Asimismo, hemos elaborado una tabla en la que hemos añadido otros parámetros que consideramos muy relevantes para el traductor a la hora de tomar una decisión

Parámetros	Subtitulado	Doblaje
Nivel de educación de los espectadores (cultos, incultos)	✓	✓
Nivel de conocimiento de los telespectadores de la cultura de origen del programa audiovisual (tema y personajes)	✓	✓
El referente cultural contiene un tabú y sufrió una omisión o un eufemismo como consecuencia	✓	✓

Tabla 1 (otros parámetros que pueden afectar el traductor)

## 6. Descripción del corpus y el método de selección de los datos

### 6.1. *Shrek*

Según IMDB<sup>27</sup>, *Shrek* es una película de comedia estadounidense animada por computadora basada en el libro de cuentos de hadas de 1990

<sup>25</sup> Media-based constraints.

<sup>26</sup> Co-text.

del mismo nombre de William Steig y producida por Dreamworks Animations. La trama se centra en una historia de amor entre un ogro y una princesa que ha sido hechizada y se convierte en una oratoria por la noche.

La saga de películas de *Shrek* fue ampliamente aclamado como una película animada que presentaba humor y temas orientados a los adultos, mientras que al mismo tiempo atendía a los niños. *Shrek 1* ganó el primer Premio de la Academia a la Mejor Película Animada. Además, el éxito de la película de Shrek, dió lugar a otras tres películas: *Shrek 2*, (Andrew Adamson, Kelly Asbury, 2005); *Shrek tercero* (Chris Miller, 2007) y *Shrek, Felices para siempre...* (Mike Mitchell, 2010).

La Asociación de Películas de América (MPAA)<sup>28</sup> informa que *Shrek* está categorizado como PG (Guía paternal sugerida) por bromas vulgares y alusiones de naturaleza sexual.

## 6.2. Análisis del corpus

El análisis exhaustivo de las tres películas analizadas en este trabajo de investigación (*Shrek*, 2, 3 y 4) nos ha permitido detectar todos los casos de referentes culturales que son: 154 casos en cada modo (subtitulación y doblaje) Un total de 616 casos analizados en ambos modos (subtitulación y doblaje) en inglés y árabe. De hecho, En este estudio se ha adoptado un enfoque cuantitativo. Sin embargo, el método implica también un aspecto cualitativo y descriptivo

En este sentido, hemos recopilado, medido, analizado y ordenado en categorías todas las instancias de referencias culturales en las tres películas de *Shrek* (2, 3 y 4) en ambos modos de subtitulación y doblaje. Los ejemplos han sido clasificados en tablas (en documento Excel adjunto) según la versión subtitulada y la versión doblada. Luego hemos identificado y discutidos las estrategias usadas en cada categoría y cada modo

En este caso, los elementos culturales en cuestión han sido subrayados en negrita. Paralelamente, hemos puesto la traducción literal del idioma árabe para poder comparar con los modos de subtitulación y doblaje de los textos traducidos, así que las informaciones contextualizadas por cada ejemplo con el tiempo de aparición de la escena en la televisión.

---

<sup>27</sup> La base de datos de cine en internet ([www.imdb.com](http://www.imdb.com))

<sup>28</sup> The Motion Picture Association of America

Al final interpretaremos las relaciones y conexiones entre las estrategias utilizadas y sacaremos las conclusiones y discutimos los resultados.

Cabe mencionar que no se ha podido incluir el *Shrek* 1 en este estudio por falta de la versión árabe<sup>29</sup> doblada, también cabe mencionar que *Shrek* no solo abunda en referentes culturales verbales, sino también en las referencias culturales visuales y auditivas. Sin embargo, el enfoque de este estudio se basa únicamente en los referentes culturales verbales.

### 6.3. Tipología de los referentes culturales en *Shrek*

Hemos adoptado esta taxonomía práctica para facilitar el análisis de los referentes culturales y para que haya un enfoque basándonos sobre modelos previos conocidos de académicos prominentes como Ivir (1987) Newmark (1988) y Nedergaard-Larsen (1993). Cabe decir que las categorías mencionadas en esta tabla son las categorías encontradas en la serie de películas *Shrek*. Así, un corpus exhaustivo de los referentes culturales figura como anexo adjunto en el documento Excel.

Para proceder al análisis, hemos elaborado de la manera siguiente:

Tabla (1) para los referentes culturales por categoría. Cada categoría abarca otras subcategorías

Tabla (2) para los referentes culturales por número de casos y porcentaje

Tabla (3) estrategias utilizadas en el subtítulo de los referentes culturales

Tabla (5) estrategias utilizadas en el doblaje de los referentes culturales

Tabla (7) comparativa entre la subtitulación y el doblaje.

	Referencias culturales (RC)	Lo que abarca la categoría
1	Referencia a la vida cotidiana	Comida y bebida, ropa, moneda, números, días de la semana.
2	Referencia a nombres	Nombre de personas, personajes reales o ficticios, marcas, criaturas míticas, nombres de lugares geográficos
3	Referencia a la vida cultural y social	Programas de televisión, juegos, baile, fiestas, concurso, películas, teatro, sistema educativo, sistema político, rangos sociales, modales.

<sup>29</sup> *Shrek* 1 no se ha sido doblado al árabe y se desconoce los motivos

		Instituciones, administraciones
4	Referencia a la naturaleza	Fauna, flora y herramientas
5	Referencia a la cultura lingüística	Proverbios, expresiones fijadas, juegos de palabras, frases con palabras que se refieren a una referencia cultural

Tabla 1. Taxonomía de los referentes culturales por categoría

Tipo de referencia	No' de casos	%
Referencia a la vida cotidiana	29	19 %
Referencia a nombres (personajes, personas famosas, sitios, etc.)	61	40 %
Ref. a la vida cultural y social	34	22 %
Ref. a la naturaleza	8	5 %
Ref. a cultura lingüística	22	14 %
Total	154	100%

Tabla 2 (número de casos de los referentes culturales y su representación en porcentaje)

#### 6.4. Análisis del subtítulo árabe

Tipo de referencia	Estrategias usadas	Número de casos	Representación %
Ref. a la vida cotidiana	traducción directa	8	27,5%
	sustitución cultural	1	3,5%
	explicitación	5	17,2%
	conservación	3	10,3%
	paráfrasis	1	3,5%
	generalización	11	38%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	29	100%
Ref. a los nombres	traducción directa	13	21,3%
	sustitución cultural	3	4,9%
	explicitación	3	4,9%
	conservación	32	52,5%
	paráfrasis	5	8,3%
	generalización	1	1,6%
	equivalente oficial	3	4,9%
	omisión	1	1,6%
	particularización	0	0%

	Total	61	100%
Ref. a vida la cultural y social	traducción directa	9	26,5%
	sustitución cultural	0	0%
	explicitación	3	8,8%
	conservación	6	17,7%
	paráfrasis	8	23,5%
	generalización	8	23,5%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	34	100%
Ref. a la naturaleza	traducción directa	4	50%
	sustitución cultural	0	0%
	explicitación	1	12,5%
	conservación	0	0%
	paráfrasis	1	12,5%
	generalización	2	25%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	8	100%
Ref. a la cultura lingüística	traducción directa	2	9%
	sustitución cultural	0	0%
	explicitación	0	0%
	conservación	2	9%
	paráfrasis	17	77,5%
	generalización	1	4,5%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	22	100%
	Gran total	154	

Tabla (3) comparativa del subtítulo árabe viene ilustrando el uso de las estrategias en la traducción de los referentes culturales (RC) por categoría.

### 6.5. Análisis de los referentes culturales por categoría en el modo de subtítulo

En la categoría de la “la vida cotidiana”, la técnica más usada ha sido la técnica de la generalización con 38% de los casos. Este puede indicar que había un nivel bastante alto de referentes monoculturales ya que el traductor necesitaba aclararles con la generalización. Esta técnica ha sido seguida por la traducción directa con un 27,5%. En cuanto a la esta técnica, se puede inferir que existía también un número importante de referentes

transculturales que no necesitan técnicas más intervencionistas como la sustitución cultural o la paráfrasis. Por otro parte, la conservación ha sido empleada 10,3%. Aplicar esta técnica implicaría igualmente que hubiera casos de referentes transculturales. 3,5% de los casos han sido utilizados para la sustitución cultural y la paráfrasis. Con respecto a la explicitación, ha sido empleada un 17,2%. Estas observaciones se aplicarán también a las otras categorías que vamos a repasar.

En la categoría de “los nombres”, se ha empleado la conservación el 52,5% de los casos, por lo tanto, esto ha sido el reflejo de un alto nivel de transculturalidad, frente a un 5% de los casos utilizado para las técnicas de equivalente oficial, la sustitución cultural y la explicitación. Mientras, el porcentaje representado por la traducción directa ha sido del 21,3%, lo que puede significar que había casos donde el referente ha sido central. Para la paráfrasis, hemos contabilizado un 8% de los casos.

En la categoría de “la vida cultural y social”, se ha registrado un 26,5% de los casos en el uso de la traducción directa, 23,5% han sido registrados para la paráfrasis y la generalización, frente a un 17,7% para la conservación y un 8,8% de los casos para la explicitación.

Con respecto a la categoría de “la naturaleza”, la traducción directa ha sido utilizada el 50% de los casos mientras que la paráfrasis y la explicitación han sido usadas en un 12,5% de los casos. Y por último, la generalización ha sido empleada en un 25% de los casos.

En la categoría de la “cultura lingüística”, se ha registrado una alta recurrencia en el uso de la paráfrasis en 77,5% de los casos. Un 9% para la traducción directa y la conservación frente a un 4.5% de los casos para la generalización.

<b>Técnica</b>	<b>%</b>
Conservación	28%
traducción directa	23%
paráfrasis	21%
Generalización	15%
Explicitación	7,8%
sustitución cultural	2,5%
equivalente oficial	2%
omisión	0,7%
particularización	0%
Total	100%

Tabla (4) Subtitulado árabe: uso de las estrategias en una orden descendiente

Tipo de referencia	Estrategias usadas	Número de casos	%
Ref. a la vida cotidiana	traducción directa	7	24,1%
	sustitución cultural	2	6,9%
	explicitación	5	17,3%
	conservación	2	6,9%
	paráfrasis	4	13,8%
	generalización	9	31%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	29	100%
Ref. a los nombres	traducción directa	12	20%
	sustitución cultural	4	6,7%
	explicitación	0	0%
	conservación	31	50,2 %
	paráfrasis	8	13,2%
	generalización	2	3,3%
	equivalente oficial	3	5%
	omisión	1	1,6%
	particularización	0	0%
	Total	61	100%
Ref. a vida la cultural y social	traducción directa	7	20,6%
	sustitución cultural	3	8,9%
	explicitación	4	11,7%
	conservación	2	5,9%
	paráfrasis	8	23,5%
	generalización	9	26,5%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	1	2,9%
	particularización	0	0%
	Total	34	100%
Ref. a la naturaleza	traducción directa	2	25%
	sustitución cultural	0	0%
	explicitación	0	0%
	conservación	0	0%
	paráfrasis	3	37,5%
	generalización	3	37,5%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	8	100%
Ref. a la cultura	traducción directa	2	9%

lingüística	sustitución cultural	2	9%
	explicitación	0	0%
	conservación	0	0%
	paráfrasis	17	77,5%
	generalización	1	4,5%
	equivalente oficial	0	0%
	omisión	0	0%
	particularización	0	0%
	Total	22	100%
	Gran total	154	

Tabla (5) comparativa del doblaje árabe viene ilustrando el uso de las estrategias en la traducción de los referentes culturales (RC).

## 6.6. Análisis del doblaje árabe

### 6.6.1. Análisis de los referentes culturales por categoría en el modo de doblaje

En lo que atañe a la categoría de “la vida cotidiana”, se ha utilizado la traducción directa en un 24% de los casos frente a un 7% para la conservación y la sustitución cultural. Un 13,8% de los casos han sido registrados para la paráfrasis, mientras un 31% de los casos han sido utilizados para la generalización, y un 17,3% para la explicitación.

En la categoría de “los nombres”, se ha empleado la conservación en 50,2% de los casos frente al equivalente oficial que ha sido utilizado en un 5% de los casos. En cuanto a la traducción directa se han contabilizado 20% de los casos, mientras que se ha usado la paráfrasis en 13,2%; la sustitución cultural, por otro lado, ha sido empleada un 7%, y para la generalización, un 3% de los casos.

En la categoría de “la vida cultural y social”, se ha registrado un 20,6% de los casos en el uso de la traducción directa frente a un 23,5% para la paráfrasis y un 27% para la generalización. En cuanto a la conservación, se ha contabilizado un 6% de los casos, mientras se ha registrado un 11,7% para la explicitación y un 8,9% para la sustitución cultural.

Con respecto a la categoría de “la naturaleza”, la traducción directa ha sido utilizada en un 25% de los casos mientras se ha contabilizado un 37,5% en el uso de ambas técnicas de la paráfrasis y la generalización.

En la última categoría de “cultura lingüística”, se ha registrado un 77,5% de los casos en la técnica de paráfrasis frente a un 9% para la traducción directa y la sustitución cultural, mientras la generalización ha sido

empleada a 4,5%. No se ha utilizado las técnicas de conservación, explicitación, equivalente oficial, omisión y la particularización en esta categoría.

Técnica	%
paráfrasis	26%
conservación	22,5%
traducción directa	19,5%
generalización	15,6%
sustitución cultural	7%
equivalente oficial	2%
explicitación	5,9%
Omisión	1,5%
particularización	0%
Total	100%

Tabla (6) Doblaje árabe: uso de las estrategias en una orden descendiente

Como resumen del análisis del subtítulo de las categorías de los referentes culturales anterior, podemos decir que la técnica más usada por el traductor ha sido lo siguiente: en la categoría de vida cotidiana, vida cultural y social y la naturaleza, había una alta tendencia en el uso de la traducción directa con (27,5%, 26,5% y 50%) respectivamente, para la categoría de los nombre ha sido "la conservación" con (52,5%), y en cuanto a la cultura lingüística ha sido "la paráfrasis" con (77,5%)

En cuanto al doblaje, podemos decir que la técnica más usada por el traductor ha sido lo siguiente: en la categoría de vida cotidiana, ha sido la generalización con (31%), en la categoría de nombre ha sido la conservación con (50%), en la categoría de vida social y cultural ha sido la generalización con (26,5%), en la categoría de la naturaleza, ha sido la paráfrasis y la generalización con (37,5%) cada una, y por la categoría de cultura lingüística, ha sido la paráfrasis con (77,5%).

Para facilitar la lectura y la comparación de los resultados de las diferentes técnicas utilizadas en la traducción de la versión subtitulada y doblada en árabe, plasmamos todos los resultados en la tabla nº 7. Tabla que completamos a su vez con un gráfico ilustrativo.

Idioma	Árabe			
	Sub.	%	Dob.	%
<b>Modalidad</b>				
<b>Estrategias</b>				
traducción directa	36	23%	30	19,5%
sustitución cultural	4	2,5%	11	7%
explicitación	12	7,8%	9	5,9%
conservación	43	28%	35	22,5%
paráfrasis	32	21%	40	26%
generalización	23	15%	24	15,6%
equivalente oficial	3	2%	3	2%
omisión	1	0,7%	2	1,5%
particularización	0	0%	0	0%
Total	154	100%	154	100%

Tabla (7) de las estrategias usadas en árabe en las tres películas en ambos modos de subtitulado y doblaje.

#### 6.6.2. Análisis de las estrategias utilizadas en el subtitulado árabe

Aunque hablemos de la transculturalidad del referente como factor para que el referente sea compartido entre los telespectadores de la lengua/cultura de origen y de destino, cabe mencionar la importancia del conocimiento enciclopédico de los telespectadores para poder entenderlo. Es decir, suponer que la mayoría de la gente de esa lengua/cultura asimila o debe conocer tal o tal referente es erróneo. En el caso contrario, este nos lleva a la microculturalidad, es decir, que una parte de la gente conoce el concepto cultural, incluso en la lengua/cultura de origen.

Con respecto al subtítulo árabe, la estrategia más utilizada ha sido la conservación en 43 casos y con una representación del 28% de los casos. Esto puede ser una indicación de un nivel importante de transculturalidad. La transculturalidad del referente cultural en el árabe ha sido utilizada para conservar el referente dado que los espectadores del inglés y el árabe idiomas comparten el conocimiento de este término. Es decir, que muchos conceptos culturales han sido traducidos de una manera directa porque son fácilmente trasvasables.

La traducción directa queda en segundo lugar en 36 casos, o sea, un porcentaje de un 23%, seguida por la paráfrasis en 32 casos lo que representa el 21% de los casos. También, se ha registrado unos 23 casos para la generalización y unos 12 casos para la explicitación, o sea, un porcentaje de un 15% y 7,8% respectivamente. Además, la sustitución cultural ha sido empleada solo 4 veces, mientras el equivalente oficial ha

sido utilizado 3 veces, o sea, un 2,5% y un 2% respectivamente. Por otro lado, se ha registrado un solo caso de omisión, un 0,7%. Y por último, no se ha registrado ningún caso de particularización.

### *6.6.3. Análisis de los referentes culturales en el doblaje árabe*

En cuanto al doblaje y contrariamente a la subtitulación, la conservación ha sido menos usada con 35 casos, o sea 22,5%. La técnica más utilizada ha sido la paráfrasis con 40 casos, o sea un porcentaje de un 26%. En tercer lugar, figura la traducción directa, cuyos casos ascienden a 30, o sea un 19,5 %, mientras la generalización ha registrado unos 24 casos, un porcentaje de un 15,6%. Además, la sustitución cultural y la explicitación han sido usadas 11 y 9 veces respectivamente, o sea un 7% y un 5,9%, frente al equivalente oficial que ha sido utilizado tres veces, o un 2%. Por otro lado, hemos contabilizado 2 casos de omisión, o sea un 1,5%. Y por último, no se ha registrado ningún caso de particularización.

Podemos concluir que el uso de ciertas estrategias, solas o combinadas, puede servirnos de indicación para el nivel de la transculturalidad o la monoculturalidad en el texto audiovisual. Por ejemplo, un alto uso en la traducción directa y la conservación puede llevarnos a concluir que existe un alto nivel de transculturalidad entre la lengua de origen y la lengua de destino. Por ejemplo un uso importante en las estrategias de sustitución cultural, la paráfrasis y la generalización, puede darnos una idea sobre el nivel de monoculturalidad en el texto, y al contrario un importante uso de la traducción directa y la conservación puede darnos una idea sobre el nivel de transculturalidad.

### *6.6.4. Comparación entre el subtulado y el doblaje árabe*

Había un uso más alto en el subtulado árabe de la técnica de traducción directa con 36 casos frente a 30 casos en el doblaje. En cuanto a la conservación, se ha registrado unos 43 casos para el subtulado frente a 35 casos en el doblaje. Estas dos técnicas, contrariamente a las otras técnicas intervencionistas, se consideran técnicas de cambio mínimo. Sin embargo, las otras técnicas intervencionistas como la sustitución cultural,

La paráfrasis y la generalización han sido usadas más en el doblaje. Unos 11 casos contra 4 para la sustitución cultural, mientras que unos 40 casos han sido utilizados en el doblaje para la paráfrasis contra 32 en la subtitulación. En cuanto a la generalización, unos 24 casos han sido usados en el doblaje contra 23 en la subtitulación. La omisión ha sido empleada

casi de la misma manera, dos casos contra uno, mientras que no se ha registrado ningún uso de la particularización.

### Conclusión

En este estudio hemos abordado el problema de traducir los referentes culturales de las películas de *Shrek* en un ámbito audiovisual en las dos modalidades más corrientes, a saber, la subtitulación y el doblaje del inglés al árabe. Además, hemos abordado los parámetros adicionales que podrían afectar las elecciones y decisiones tomadas por parte del traductor. Al final, hemos podido formular las siguientes conclusiones:

1. La técnica más utilizada en la subtitulación es la de conservación mientras que en el caso del doblaje ha sido la paráfrasis.
2. Se han usado igualmente las otras técnicas en grado distintos como se puede apreciar en la tabla (8). Estos datos nos podrían servir como indicación de que el subtítulo en árabe gira un poco hacia la extranjerización. Por otro lado, esto nos deja con una ligera pauta por parte del doblaje que se gira hacia la domesticación también. Es decir, se ha observado que la técnica de conservación en el modo de subtitulación se utiliza para no crear una incoherencia o disonancia entre la voz sonora y los subtítulos. Asimismo, en el doblaje, se utiliza más la técnica de paráfrasis para adaptar o domesticar el texto a los telespectadores de la cultura de destino ya que con el doblaje los telespectadores no tienen necesariamente acceso a la versión original, y por lo tanto esto otorga al traductor más libertad en el uso de estrategias.
3. Igualmente hemos concluido que la conservación en árabe funciona de una manera diferente, es decir, el concepto conservado es transliterado al árabe con letras árabes. Por ejemplo la palabra "croissant" es pronunciada de la misma manera en árabe pero con letras árabes "كروسان". Podemos proponer en este contexto un nuevo término para especificar esto con "conservación transliterada o arabizada" por ejemplo.
4. Había una tendencia de usar más la técnica de generalización y explicitaciones. En cuanto al uso de la generalización, nos parece que se utiliza en árabe a veces como forma de eufemismo o censura debido a la cultura árabe musulmana como en el ejemplo de cambiar jamón por carne o mojito por bebida.

5. Se ha observado igualmente que todos los acentos extranjeros y las variaciones lingüísticas en *Shrek*, o sea, el acento escocés, las frases alemanas, el acento Cockney, las palabras/ frases españolas, el acento neoyorquino y el inglés clásico, así como los registros coloquiales, y que forman parte de la interculturalidad de la película han sido traducidos solo por una variedad de árabe moderno estándar, lo que le hace perder la índole internacional, intercultural y multilingüe de las películas.
6. El uso de las técnicas intervencionistas otorga al traductor más libertad para encontrar soluciones mejores. Sin embargo, estas decisiones no habrían podido ser tomadas sin el contexto técnico, profesional y socioeconómico por el traductor, o sea, las restricciones espaciotemporales y los requerimientos del cliente o de la agencia que se encarga de la tarea. Por lo tanto, estos factores podrían claramente haber afectado tanto a las buenas como las malas las decisiones de los traductores y, después, al producto final.
7. También cabe mencionar a veces algunas decisiones pueden haber sido tomadas consciente o inconscientemente por el traductor.
8. Al final, no hemos podido corroborar o rechazar con certeza la hipótesis de que el subtitulado es un proceso puramente extranjerizante, ni el doblaje es un proceso domesticante, sino más bien una mezcla de los dos con distintos grado. Es decir, ambos modos han utilizado las estrategias repasadas de una forma más o menos proporcionada.

Para terminar, cabe mencionar que con la llega de internet podemos hablar de la universalidad de la cultura, o al menos, de ciertos aspectos de culturas que ya no parecen tan misteriosas para gente en otras partes del mundo. Este el resultado de vivir en un contexto globalizado y por lo tanto, esto puede facilitar el trabajo del traductor en el trasvase de ciertos elementos culturales.

### **Bibliografía**

- Bartolomé, A. I. y Cabrera, G. M. (2005): *New trends in audiovisual translation: The latest challenging modes*. *Miscellanea: a journal of English and American studies* 31 89-104
- Bogucki, L. (2013): *Areas and Methods of Audiovisual Translation Research*. Frankfurt: Peter Lang.

- Chaume Varela F. (2004): *Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation*. [en línea] Meta, Volumen 49, 1 edición.
- Díaz-cintas, J. y Remael, A. (2007): *Audiovisual Translation: Subtitling*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Delabastita, D. (1989): *Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics* [193-218] *Babel*, Volume 35, Issue 4 [Consultado el 30 de octubre de 2019]. Disponible en: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/babel.35.4.02del>].
- Franco Aixelà, J. (1996), *Cultural Specific ítems in Translation*. [en línea] 52-76 [Consultado el 10 noviembre de 2019] Disponible en: (Aixela-J-F-1996-Culture-specific-items-in-translation-pdf.pdf)
- Gottlieb, H. y Gambier, Y. (2001): *(Multi) media translation: concepts, practices, and research*, Amsterdam, Benjamin Publishing.
- Huertas, A. C. (2015): *La traducción de los culturemas en el doblaje y la subtitulación de Mad Men*. Revista de estudios culturales de la universitat jaume i pp. 61-123. [Consultado el 20 de enero de 2020]. Disponible en: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142345/CulturaLenguajeRepresentacion\\_2015\\_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142345/CulturaLenguajeRepresentacion_2015_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ivir, V. (1987): *Procedures and Strategies for the Translation of Cultural Categories* (en línea).
- Perez-Gonzalez, L. (s.f) *Audiovisual Translation* [en línea], 13-20. [Consultado el 01 julio 2019]. Disponible en: <file:///C:/Users/Omar/Desktop/AVT%20latest%20material%20NOV19/luis%20Gonzalez%20AVT%20PDF.pdf> )
- Mailhac, J. P. (1996): *The formulation of translation strategies for cultural references*", en Hoffmann, C. (ed.) *Language, Culture and Communication in Contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 132-151.
- Mason, I. (1989): *Speaker meaning and reader meaning: preserving coherence in screen translating*. *Babel: revista de los estudiantes de la EUTI* 2: 16–26
- Mogorrón Huerta. P. (2017): *Proyecto Docente Investigador*, Universidad de Alicante.
- Newmark, P. (1988): *Approaches to Translation*. Londres: Prentice-Hall.
- Orero, P. (ed.) (2004), *Topics in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Pedersen, J. (2005): *How is culture rendered in subtitles?* [Consultado el 01 de septiembre 2019] Disponible en:

[http://www.euroconferences.info/proceedings/2005\\_Proceedings/2005\\_proceedings.html](http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_proceedings.html)

Ramière, N, (s.f): *Reaching a Foreign Audience: Cultural Transfers in Audiovisual Translation* [Consultado el 01 de octubre de 2019]  
Disponible en: ([http://www.jostrans.org/issue06/art\\_ramiere.php/](http://www.jostrans.org/issue06/art_ramiere.php/)).

Ranzato, I. (2014): Period television drama: culture specific and time specific references in translation for dubbing: (eds) *the languages of dubbing*, Peter Lang, Bern. (198-217).

Venuti, L. (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Routledge, London

#### **Filmografía:**

Caja de DVD de las películas de *Shrek* (2, 3 y 4 con subtitulación y audio inglés, árabe)

*Shrek 2*, 2004: Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon.  
DreamWorks Animation, EE.UU.

*Shrek 3*, 2007: Chris Miller. DreamWorks Animation, EE.UU.

*Shrek 4*, 2010: Mike Mitchell. DreamWorks Animation, EE.UU.

## **Análisis contrastivo entre los adverbios italianos *adesso* y *ora* y el español *ahora* a través de *corpus***

Juan Miguel González Jiménez  
Universidad de Córdoba  
l32goji@uco.es

Fecha de recepción: 15.10.2019

Fecha de aceptación: 20.11.2019

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es la realización de un análisis contrastivo entre los adverbios italianos *adesso* y *ora* y el español *ahora*. El estudio, por tanto, se enmarca tanto en la lingüística contrastiva como en la traducción, considerando los límites difusos que separan a estas dos disciplinas y que permiten, entre otros aspectos, que la traducción obtenga datos de interés de las investigaciones realizadas en el ámbito de la lingüística contrastiva (Rabadán 1991, Ramón García 2001). Por otro lado, el trabajo se basa en el enfoque basado en corpus, metodología refrendada ampliamente por numerosísimos teóricos para la obtención de datos útiles para la investigación lingüística (Cabré Castellví 1999 o Corpas Pastor 2001). En este marco, la metodología empleada ha consistido, en una primera fase, en la construcción de dos corpus *ad hoc*, el primero compuesto por diccionarios monolingües y el segundo por enunciados recopilados del corpus PAISÁ, y, en una segunda fase, en la compleción de una encuesta conformada tanto por respuestas de carácter cualitativo como por los enunciados mencionados para determinar su distribución. Una vez analizados los datos aportados por los distintos corpus, se demuestra que *adesso* y *ora* es una pareja condicionada por factores diatópicos en los nativos, mientras que los discentes de italiano los usan de forma indiscriminada, lo que demuestra un desconocimiento de los rasgos distribucionales de la pareja de adverbios.

**Palabras clave:** lingüística contrastiva, adverbio, corpus *ad hoc*, traducción, equivalente

### Comparative Analysis through corpus between Italian adverbs *adesso* and *ora* and the Spanish adverb *ahora*

**Abstract:** The objective of this research is the realization of a contrasting analysis between the Italian adverbs *adesso* and *ora* and the Spanish *ahora*. The study, therefore, is framed both in contrastive linguistics and in translation, considering the diffuse limits that separate these two disciplines and that allow, among other aspects, translation to obtain interesting data from the research carried out in the field of contrastive linguistics (Rabadán 1991, Ramón García 2001). On the other hand, the

work is based on the corpus-based approach, a methodology widely endorsed by numerous theoreticians to obtain useful data for linguistic research (Cabré Castellví 1999 or Corpas Pastor 2001). Within this framework, the methodology employed has consisted, in the initial phase, in the construction of two *ad hoc* corpus, the first composed of monolingual dictionaries and the second of statements compiled from the PAISÁ corpus. The second phase has followed the completion of a survey made up of both qualitative responses and the statements mentioned in order to determine their distribution. Once the data provided by the different corpus have been analysed, it is shown that *adesso* and *ora* is a couple conditioned by diatopic factors in the natives, while the Italian learners use them indiscriminately, which shows a lack of knowledge of the distributional features of the couple of adverbs.

**Key words:** contrastive linguistics, adverb, *ad hoc* corpus, translation, equivalent.

**Sumario:** Introducción. 1. Descripción de los adverbios *ahora*, *adesso* y *ora*. 2. Análisis de los adverbios en el corpus lexicográfico. 3. Análisis de los datos de las encuestas. 4. Recopilación y conclusión.

## Introducción

La lingüística contrastiva surgió a mediados del siglo XX<sup>1</sup> como una metodología de estudio cuyo interés fundamental radicaba, y radica, en la búsqueda de puntos de conflicto entre dos o más lenguas analizadas desde una perspectiva sincrónica para, en última instancia, tratar de proporcionar una solución a esa problemática. Con respecto a la utilidad de esta disciplina, además de en su vertiente relacionada con la enseñanza y aprendizaje de idiomas, citamos a Valenzuela Manzanares (2002: 44):

Los estudios contrastivos son también potencialmente útiles para estudios de traducción, en cuanto que nos ayudan a entender algunas de las posibilidades u opciones a las que se enfrentan los traductores [...]. Y en último lugar, aunque no en importancia, los estudios contrastivos nos permiten reflexionar sobre nuestro propio lenguaje, contemplándolo desde una perspectiva «externa», y ofreciendo una metodología de estudio y análisis rigurosa y de gran interés.

Aun a pesar de las distintas concepciones que se han ido sucediendo desde la segunda mitad del siglo XX acerca de la relación que se establece entre la traducción y la lingüística contrastiva, parece innegable el estrecho vínculo que las une. Así, por ejemplo, mientras que Halliday, McIntosh y Strevens (1964) o Albrecht (1973) consideraban que la traducción se enmarca en la lingüística contrastiva:

---

<sup>1</sup> Para un estudio sintético del surgimiento y evolución de la disciplina, véase Ferreira (2005).

The theory and method for comparing the working of different languages is known either as “comparative descriptive linguistics” or as “contrastive linguistics”. Since translation can be regarded as a special case of this kind of comparison, comparative descriptive linguistics includes the theory of translation (Halliday et al., 1964: 112).

Otros, como James (1980) o Toury (1981) comienzan a otorgarle a la traducción un lugar equiparable a la lingüística contrastiva. Las tendencias actuales defienden posturas más eclécticas que reconocen los límites difusos que las separan (Ramón García 2001).

En este trabajo tenemos como objetivo la caracterización y distribución de uso de dos adverbios italianos: *adesso* y *ora*. El interés que suscita esta pareja radica en la complejidad que entraña su uso tanto para nativos como para los discentes españoles de italiano como L2, por un lado, y, por otro, para los estudiantes de Traducción, puesto que, frente al adverbio *ahora* en lengua española, encontramos dos en lengua italiana con un significado muy similar, pero con diferencias importantes.

Para su estudio seguiremos varias fases metodológicas:

1. Compilaremos un corpus *ad hoc* de obras lexicográficas monolingües, cuyo uso queda justificado, entre otros, por Corpas Pastor, cuando afirma que “la compilación de un corpus *ad hoc* persigue una finalidad específica: reunir en el mínimo espacio de tiempo la mayor cantidad posible de documentos concretos. Este tipo de corpus será, por definición, eminentemente desequilibrado y limitado en cuanto a su extensión, pero, al mismo tiempo, tremendamente homogéneo” (2001: 164). El objetivo en esta primera fase es contrastar si existe algún tipo de diferencia en el significado entre ambos, y bilingües para determinar los equivalentes;
2. Compilaremos, por otro lado, otro corpus *ad hoc* extraído del corpus PAISÁ (Lyding; Stemle; Borghetti; Brunello; Castagnoli; Dell’Orletta; Dittmann; Lenci y Pirrelli, 2014) compuesto por enunciados que contengan *adesso* y/o *ora*, con el mismo objetivo que el anterior.
3. Expondremos los datos procedentes de una encuesta realizada a diversos sujetos, tanto nativos como discentes de italiano de otras nacionalidades, para evaluar su concepción sobre la pareja de adverbios;
4. Y, por último, proporcionaremos una explicación de este fenómeno de distribución basándonos en los datos obtenidos en las fases anteriores.

## 1. Descripción de los adverbios *ahora*, *adesso* y *ora*

El término *adverbio* ha sido una categoría gramatical cuya historia se ha caracterizado por unos límites difusos y la disparidad en las palabras introducidas en ella. Marcos Marín (1980: 301-302) recoge su evolución etimológica que demuestra esta hipótesis, y es que mientras que los griegos denominan al adverbio como *epírrema* ('adición al verbo o al *rema*'), nombre que demuestra que no pertenece a ninguna de las categorías aristotélicas; los estoicos se decantan por *pandéktēs* ('receptáculo universal'), ya que en él "cabén las palabras que expresan grado, modo, lugar, tiempo, afirmación, negación e interjecciones".

Comencemos, por tanto, con la definición del adverbio mediante sus características más relevantes: la primera de ellas es la invariabilidad de las palabras que en la categoría se incluye, aunque sí que existen procesos morfológicos que separan a esta clase de palabras de las conjunciones y las interjecciones; entre estos procesos se encuentra, no de forma generalizada, la sufijación *apreciativa* de carácter diminutivo-aumentativo-despectivo, y la admisión del morfema de gradación de superlativo (*tardísimo*, *rapidísimo*).

La segunda característica es la función sintáctica que cumplen en la oración. Alarcos Llorach (1994: 128) considera que las unidades adverbiales están "destinadas en principio a cumplir por sí solas el papel de adyacente circunstancial del verbo. Esta función no impide que, además, dentro de un grupo unitario nominal, se presente el adverbio como adyacente de un adjetivo o de otro adverbio". Marcos Marín (1980: 304) recoge dos elementos más a los que puede modificar: el sustantivo y la oración; pero la RAE (2010: 2285) define de una forma más detallada la función modificadora del adverbio, puesto que no solo modifica al verbo, al adjetivo y al adverbio, sino que también lo hace a los grupos sintácticos que estos forman; e, incluso, existen adverbios que modifican a grupos nominales, pronominales o preposicionales, y a toda la oración.

El tercer ítem que hay que tomar en consideración es que los adverbios no poseen un significado determinado, sino que existen distintos significados, como son el temporal, el modal, el locativo, el de cantidad, etc. Esta heterogeneidad ha motivado la realización de diversas clasificaciones a lo largo de la historia de las gramáticas del español: la división tradicional, recogida de Marcos Marín (1980: 305-306), entre *adverbios pronominales* (interrogativos, relativos, demostrativos, indefinidos, cuantificadores) y *adverbios propiamente dichos o nocionales* (de tiempo, lugar, cantidad, modo, afirmación negación, duda) y el *adverbio conjuntivo* bien. Pero este

mismo autor utiliza criterios nocionales para realizar su clasificación (1980: 312-313):

1. Adverbios *oracionales o proposicionales*, que son aquellos que indican la modalidad oracional, como *no, sí, quizás*, etc.
2. Adverbios *pronominales*, que poseen significado ocasional.
3. Adverbios de *significación plena* y caracterizados morfológicamente por admitir el *morfema de grado*. La mayoría de ellos surgen de la adición del sufijo *-mente*.

La RAE (2010: 2288-2295) propone una clasificación para la caracterización de los adverbios que nos ocupan, resumida a continuación:

1. Según su estructura morfológica: *simples* o *no derivados* y los *derivados*, formados por procesos morfológicos (derivación, composición, etc.).
2. Según su significado: de *lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación, negación y duda*.
3. Según su naturaleza gramatical:
  - a. Adverbios *léxicos*
  - b. Adverbios *gramaticales o funcionales*, que pueden ser: *demonstrativos, identificativos o referenciales, cuantificativos, relativos, interrogativos, exclamativos y focales*
4. Según su incidencia sintáctica: *argumentales, atributivos y adjuntos*.

El cuarto criterio, el que hace referencia a la incidencia sintáctica, no lo tendremos en consideración porque la heterogeneidad en la bibliografía sobre el tema excede los límites de este trabajo. Otro motivo es que la alusión a las relaciones de modificación, tanto oracionales como de los predicados verbales, no es exacta, sino que en cada enunciado es variable, siendo innecesario su estudio en la distribución adverbial, tal y como demostraremos posteriormente. De esta forma, *ahora* y la pareja *adesso-ora* se definen de la siguiente forma:

- *Ahora* es un adverbio simple, de tiempo, demostrativo, porque su significado es obtenido de forma deíctica o de por relaciones anafóricas, y, desde el punto de vista semántico, referencial, ya que actúa como localizador temporal modificando al grupo verbal y puede ser término de construcciones preposicionales (RAE 2010; San Vicente 2013). Etimológicamente, procede del latín *hac hora* (“en esta hora”) que evolucionó a *agora* en castellano antiguo.
- *Adesso* es un adverbio simple, de tiempo, demostrativo y referencial. Su origen etimológico es incierto, tal y como apunta el diccionario *TRECCANI*, aunque el *TLIO* postula que puede provenir de *ad ipsum (tempus)* o *ad ipsam (horam)*.

- La etimología de *ora* proviene de la forma latina en acusativo del sustantivo *hōrā*, por tanto, se trata de un adverbio de origen sustantivo, y puede ser caracterizado de forma similar a *adesso*. Díaz Padilla (1995: 564) proporciona una aproximación a este adverbio, aunque solo apunta su valor como “*ahora, en el momento presente*”, caso en el que no necesita ser precedido por preposición, “pero también puede ser introducido por preposición sin que ello suponga modificación en su función ni en su significado”. Este adverbio también es simple, de tiempo, demostrativo y referencial, igual que los dos anteriores.

Los adverbios *adesso* y *ora*, por otra parte, no han sido objeto de estudio en ninguna de las gramáticas consultadas (Battaglia 1974; Carrera Díaz 1985; Dardano y Trifone 1997; Díaz Padilla 2011; Lozano Zahonero 2010; Marcos Marín 1980; Renzi y Giampaolo 1991; Serianni 1989), siendo esta la razón por la que es necesario acudir a otras fuentes de información, como son las obras lexicográficas y las encuestas realizadas a hablantes de italiano, tanto nativos como extranjeros.

## 2. Análisis de los adverbios en el corpus lexicográfico

Tal y como hemos anticipado en la sección anterior, en el repaso bibliográfico realizado no hemos encontrado ninguna obra que se dedique de forma exhaustiva, ni superficial, a la pareja *adesso/ora*, por lo que hemos compilado un corpus *ad hoc* compuesto por una serie de obras lexicográficas para paliar esta escueta caracterización, con el objetivo que den cuenta de todos los significados de ambos para así contrastarlos y establecer diferencias. Para este propósito hemos realizado unas tablas (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3) que recogen esta información. Las obras consultadas han sido el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (*DLE*), el diccionario *Clave, Diccionario de uso del español actual (CLAVE)* y el *Diccionario Salamanca de la lengua española (SALAMANCA)* –en la tabla 1; y el *Grande dizionario della lingua italiana (GDLI)*, el *Dizionario Treccani (TRECCANI)*, el *Dizionario Corriere della Sera (DCS)* y el *Dizionario Garzanti Lingüística (DGL)* –en las tablas 2 y 3.

<b>Ahora</b>				
	Momento de la enunciación	Momento inmediatamente anterior a la enunciación	Momento inmediatamente posterior a la enunciación	Alusión a la época, conjunto de años, estación del año, etc.
<i>DLE</i>	X	X	X	X
<i>CLAVE</i>	X	X	X	
<i>SALAMANCA</i>	X	X	X	X

Tabla 1. Significados de *ahora* según el corpus lexicográfico (elaboración propia)

<b>Adesso</b>					
	Momento de la enunciación	Momento inmediatamente anterior a la enunciación	Momento inmediatamente posterior a la enunciación	Valor enfático	Marcador discursivo
<i>GDLI</i>	X	X	X	X	
<i>TRECCANI</i>	X	X	X		
<i>DCS</i>	X	X	X		X
<i>GARZANTI</i>	X	X	X		

Tabla 2. Significados de *adesso* según el corpus lexicográfico (elaboración propia)

<b>Ora</b>						
	Momento de la enunciación	Momento inmediatamente anterior a la enunciación	Momento inmediatamente posterior a la enunciación	Contemporaneidad en la narración	Valor enfático	Alusión a la época, conjunto de años, estación del año, etc.
<i>GDLI</i>	X	X	X	X	X	X
<i>TRECCANI</i>	X	X	X	X		X
<i>DCS</i>	X	X	X	X	X	X
<i>GARZANTI</i>	X	X	X	X		

Tabla 3. Significados de *ora* según el corpus lexicográfico (elaboración propia)

El último grupo de diccionarios analizado es el de los diccionarios bilingües español-italiano e italiano-español, con los que pretendemos no solo encontrar similitudes, sino buscar los equivalentes entre ambas lenguas. Todas estas obras lexicográficas identifican tanto *adesso* como *ora* con *ahora*, y viceversa (Sañé y Schepisi 2005; Arqués y Padoan 2012; Gallina 1990; Vox 1995); excepto en el caso de Tam (2004), donde el

equivalente de *ahora* es únicamente *adesso*. Un caso excepcional es el de Herder (2008), en el que, aunque los equivalentes son similares, *adesso* únicamente aparece con el valor de “momento de la enunciación” y *ora* tanto con el anterior valor como con el de “momento inmediatamente anterior a la enunciación”. En ninguno de los dos casos se hace referencia al “momento inmediatamente posterior a la enunciación”.

Es más relevante, si cabe, que se omita el valor de “alusión a la época, conjunto de años, estación del año, etc.” en todos los diccionarios consultados, lo que demuestra que en discentes de italiano que los utilicen no podrán discernir la única diferencia que los diccionarios monolingües de esta lengua aprecian entre estos dos adverbios.

Volvamos a considerar aquellos valores de ambos adverbios que se refieren a aspectos relativos al momento de la enunciación, siendo estos ítems entre los que median únicamente diferencias mínimas, ya que tanto *adesso* como *ora* indican un momento determinado ya sea anterior, simultáneo o posterior al momento de la enunciación. Los ejemplos del *Grande dizionario della lingua italiana* que proporcionamos a continuación, siguiendo el orden detallado anteriormente, ilustran cada uno de estos casos:

(1a) L'ho vista uscir di casa pure adesso. (Machiavelo, 3-337)

(1b) Vennero da ogni parte d'Italia, da ogni ordine di cittadini, le offerte, come l'elenco ora pubblicato dai promotori ci fa manifesto. (Guasti, IV-302)

(2a) Tutti i Ragazzi, distesi bocconi sulla sabbia..., fumavano adesso con dei gran gesti dimostrativi di Letizia. (Moravia, II-165)

(2b) Ora è finito il cerulo marezzo. (Montale (I-103)

(3a) Il sentir raccontar cosa piacevole, / non mi lasciava avveder del disagio. / Entrate; io vengo adesso. (G. M. Cecchi I-I-235)

(3b) Va' su e ordina da desinare, ché i ovo sino in mercasso per ese e sarò qui ora. (Gelli, 7-415)

En todos estos testimonios no encontramos ningún tipo de valor marcado que permita establecer reglas de distribución entre ambos adverbios, ya que los dos son intercambiables en todos esos casos. Por tanto, hemos decidido realizar un estudio entre discentes y nativos de italiano para considerar sus nociones sobre esta pareja adverbial.

### 3. Análisis de los datos de las encuestas

La encuesta ha sido realizada a ocho alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, cuyas edades están comprendidas entre veinte y veintidós años y de diferentes nacionalidades: dos de nacionalidad italiana, uno de Lucca y otro de Mantua, otro de nacionalidad serbia, y cinco de nacionalidad española. Tres de ellos son nativos, incluyendo a la alumna serbia, y el resto poseen un nivel que oscila entre B1 y B2, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Fueron encuestados, además de estos alumnos, dos nativos procedentes del sur de Italia (concretamente de Cosenza y Mesina) todos con estudios universitarios y con edades comprendidas entre los veinticinco y veintisiete años.

La encuesta consistía, en primera instancia, en la definición de cada uno de los adverbios, a lo que los encuestados han respondido de forma unánime que ambos son adverbios temporales sinónimos entre sí y que su equivalencia en español es *ahora*. Sin embargo, únicamente dos de ellos opinan que se usan de forma indiscriminada, mientras que el resto aducen distintos motivos de distribución:

1. Diferencias de tipo contextual, en el que *adesso* es más común e informal que *ora*.
2. La aparición como marcadores discursivos, considerando *adesso* como el marcador más frecuente, cinco de diez, frente a *ora*, uno de diez.
3. La mitad de los informantes considera que *ora* se prolonga en el tiempo, es decir, acompaña a verbos con aspecto durativo, y *adesso* hace referencia a un momento puntual; mientras que la otra mitad lo contrario.

Sabedores de la complejidad y de la posible disparidad de las respuestas, extrajimos cinco casos de uso real del corpus PAISÁ (Lyding *et al.* 2014), y eliminando estos adverbios para ver si tenían un conocimiento real de la distribución entre ambos. A continuación, incluimos los cinco enunciados y los porcentajes de cada respuesta:

(4) Invece *ora* supponiamo di tentare lo stesso tipo di rimozione su Windows.

*Ora*: 30% // *Adesso*: 70%

(5) L'elettronica *ora* è studiata generalmente come parte di programmi universitari di ingegneria.

*Ora*: 50% // *Adesso*: 50%

(6) Ha dato alla luce un bimbo due mesi fa e *adesso* deve 8.290,91 dollari all'ospedale.

*Ora*: 50% // *Adesso*: 50%

(7) Ancora *adesso* la parola "sefardí" indica anche gli ebrei.

*Ora*: 70% // *Adesso*: 30%

(8) Aldebaran sta *adesso* fondendo elio.

*Ora*: 60% // *Adesso*: 40%

El caso del testimonio (5) tiene el valor de "conjunto de años, época, etc., entendida en el sentido cultural", por lo que siendo este exclusivo de *ora*, y viendo que la distribución de las respuestas entre los encuestados es similar, se puede deducir que esta diferencia no está tan extendida, a pesar de estar presente en la mayoría de los diccionarios consultados. El resto de los casos, con excepción del (7), que analizaremos a continuación, admiten tanto *adesso* como *ora*, por lo que únicamente anotaremos una predisposición por parte de los encuestados a usar el segundo adverbio.

En (7) podemos ver el caso más revelador de todos los datos obtenidos: la totalidad en la elección de *Ancora ora* frente a *Ancora adesso*. Esta combinación no es agramatical, pero su uso es cacofónico, tanto es así que el corpus PAISÀ (Lyding *et al.* 2014) no recoge ningún caso de este tipo. Por tanto, una de las reglas que podríamos establecer es la excepción de esta identificación entre *adesso* y *ora* cuando existe una relación pleonástica entre *ora* y otro adverbio, como en los siguientes casos: *orbene* (*or bene*), *ordunque* (*or dunque*), *ormai* (*or mai*), *orsù* (*or su*) u *orvia* (*or via*). O con el sustantivo *ora* y palabras derivadas de esta, como *orologio*, tal y como apunta uno de los encuestados aportando ejemplos:

(9a) Ora l'orologio è rotto. (?)

(9b) Adesso l'orologio è rotto.

La otra razón ha sido deducida de la concepción de uno de los encuestados, en este caso nativo, sobre el uso de *adesso*, ya que considera que su "*adesso* è più radicato, più forte", pero no considera ninguna diferencia de otro tipo. Esta noción, sumada a su procedencia, nos proporciona dos elementos de investigación: el contexto de producción de cada uno de los adverbios y la distribución geográfica.

Históricamente, podemos datar uno de los primeros usos de esta pareja en la obra magna de la literatura italiana: *La Divina Comedia* (1321, *editio princeps* 1472). En esta obra utiliza tanto *ora* como *adesso*, por ejemplo, para hacer referencia al momento de la enunciación:

(10) Fervore aguto adesso / ricompie forse negligenza e indugio / da voy per tepidezza in ben far messo. (*Purgatorio*, 18-106).

(11) Or incomincian le dolenti note / a farmisi sentiré; or son venuto / là dove molto pianto mi percoute. (*Inferno*, 5-25)

Por consiguiente, en los albores del italiano desde la vertiente septentrional no existía una diferencia real entre ambos, pero en la actualidad, según el diccionario *Treccani*, *adesso* es el “Sinon[imo] più com[une] e fam[iliare] di *ora*, spec[ialmente] nell’Italia settentr[ionale]”. Debemos retomar, por consiguiente, los datos de las encuestas, pero esta vez únicamente consideraremos las respuestas aportadas por hablantes nativos, puesto que intentamos comprobar si se trata de un aspecto de variación diatópica.

Este tipo de variación, común a todas las lenguas, presenta un carácter más marcado si cabe en la península italiana con las distintas variaciones regionales, tal y como defiende De Mauro (1972: 142) *apud* Lo Duca (2015: 88-89):

La varietà regionali di italiano [...] possono considerarsi, volendo dare una rappresentazione sintetica del fenomeno, come una nuovo risultante nata del comporsi della tradizione linguistica italiana con le molteplici tradizioni linguistiche dialettali: in altri termini, esse si sono andate formando a mano a mano che gli ambienti abituati al monolinguisma dialettale (specie per quanto riguardava l’uso parlato) si sforzavano di usare la lingua comune. Nell’adottar questa, i dialettofoni, in misura variabile da luogo a luogo, dall’uno all’altro strato sociale e dall’uno all’altro tipo di rapporti interindividuali, vi hanno inserito elementi lessicali del loro dialetto d’origine e l’hanno piegata alle consuetudini fonologiche e sintattiche dialettali.

Como es evidente, estas variaciones no son estancas, sino que forman un *continuum* lingüístico, en el que, según De Mauro (1972: 89-90), debemos distinguir entre las realizaciones “bassa”, que es aquella más cercana al dialecto, pero sin llegar a serlo como tal; y la “alta” más cercana al italiano estándar. En nuestro estudio no tendremos en cuenta aquellos factores diafásicos, diastráticos y diacrónicos en el estudio de esta pareja de adverbios, ya que los sujetos encuestados presentan un panorama uniforme en lo que se refiere a estos datos.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se recogen las respuestas de los nativos italianos a los enunciados extraídos del corpus PAISÀ (Lyding *et al.* 2014) (4-8) para comprobar si la hipótesis de la variación diatópica es correcta:

	Pozarevac [Serbia] (italiano septentrional)	Lucca (italiano septentrional)	Mantua (italiano septentrional)	Cosenza (italiano meridional)	Mesina (italiano meridional)
(4)	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>
(5)	<i>ora</i>	<i>ora</i>	<i>ora</i>	<i>ora</i>	<i>ora</i>
(6)	<i>ora</i>	<i>adesso</i>	<i>ora</i>	<i>adesso</i>	<i>ora</i>
(7)	<i>adesso</i>	<i>ora</i>	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>
(8)	<i>ora</i>	<i>ora</i>	<i>ora</i>	<i>adesso</i>	<i>adesso</i>

Tabla 4. Distribución de respuestas de los nativos en la pareja *adesso-ora* (elaboración propia)

Estos resultados evidencian la tendencia de los italianos meridionales en el uso de *adesso* frente a *ora*, por lo que se cumpliría la tesis postulada en Garzanti (2018). El caso (5) manifiesta el valor de tiempo cultural de *ora*, que no posee *adesso*, únicamente aparece recogido en los nativos, mientras que los discentes de italiano como lengua extranjera desconocían este uso.

#### 4. Recopilación y conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, coincidimos con Corpas Pastor (2001: 173) cuando afirma que, en el ámbito de la Traducción y la Interpretación y de la docencia, el corpus *ad hoc* constituye una “macrofuente de documentación” porque, además de información factual, “ofrece modelos y patrones que guían al traductor en su toma de decisiones a nivel macro- y microtextual”. Además, en el caso de la docencia, “facilita la preparación de clases dedicadas a un bloque textual determinado” (174).

Este trabajo con corpus viene siendo la metodología predominante tanto entre lingüística contrastiva como en traducción desde los últimos años del siglo pasado

En cuanto al análisis de datos, la información obtenida a través de la caracterización mediante los distintos tratados gramaticales tanto españoles como italianos es similar para los tres adverbios: todos ellos son adverbios simples, de tiempo, demostrativos y referenciales. Sin embargo, ya que durante la revisión bibliográfica realizada no se ha encontrado ningún tipo de reflexión sobre la pareja *adesso-ora*, ha sido necesario acudir a la información recogida en las obras lexicográficas que hemos utilizado como corpus. Tres son las conclusiones obtenidas con respecto a la pareja de adverbios italianos y el único caso español:

1. Los tres adverbios presentan tres valores comunes en relación con el momento de la enunciación: anterioridad, simultaneidad y posterioridad.
2. Tanto *ahora* como *ora* presentan el valor de “época, conjunto de años”, es decir, un valor temporal cultural; mientras que *adesso* no.
3. *Ora* tiene un valor exclusivo que es el de “contemporaneidad en la narración”.

Sin embargo, estos datos no aportan información suficiente sobre la distribución en el uso entre ambos adverbios, por lo que, tras realizar unas encuestas y analizar los datos obtenidos, concluimos, tal y como se postulaba en Garzanti (2018), que el uso de *ora* es más común en el italiano septentrional. Debido a que se trata de un aspecto de variación diatópica, es lógico que los manuales no den cuenta de ello, como demuestra la ausencia de referencias a esta distribución en las distintas gramáticas del italiano estudiadas. Este tipo de aspectos, más allá de los puramente lingüísticos, determinan de forma definitiva la actuación del traductor a la hora de encontrar equivalentes, lo que llevó a Rabadán a acuñar el término de *equivalencia translémica*: “una relación global, única e irreplicable para cada binomio textual y, por supuesto, para cada acción traductora” (1991: 51). En este sentido, y en la línea de lo que postula Tricás Preckler (2010: 160), consideramos que el trabajo con corpus contribuye enormemente a la práctica traductológica, actividad que comparte con la lingüística contrastiva “fronteras muy difusas” (Rabadán, 1991: 43). Por ello proponemos el enfoque basado en corpus que, desde hace una veintena de años, predomina en los estudios traductológicos:

A growing number of scholars in translation studies have begun to seriously the corpus-based approach as a viable and fruitful perspective within with translation and translating can be studied in a novel and systematic way (Laviosa 1998: 474).

Por tanto, definida una vez las diferencias entre estos adverbios, obtenemos dos posibles aplicaciones directas de las conclusiones anteriores:

1. En la enseñanza de italiano/español como lengua extranjera: la presencia de dos adverbios con valores distintos en italiano frente a uno en español implica un mayor esfuerzo cognitivo por parte de los discentes hispanohablantes de italiano. Fundamentalmente, deben de tomar en consideración a la hora de discriminar en la elección entre *adesso* y *ora* el valor temporal cultural del segundo y evitar su combinación con otras palabras derivadas del sustantivo del que procede con el fin de evitar repeticiones.

2. En la traducción: las disimilitudes entre lenguas resultan especialmente relevantes para la traducción en todas sus vertientes. En nuestro caso particular, *ora* al mostrar el valor temporal cultural discrimina su elección frente a *adesso*, pero es notable también su distribución en función de la variedad diatópica —*ora* es la variante preferida por los italianos procedentes de zonas septentrionales y *adesso* en las meridionales.

Por todo ello, consideramos que los resultados de este trabajo pueden resultar útiles tanto al profesorado de italiano como L2 como para todos aquellos discentes de italiano que tengan dificultad a la hora de utilizar cualquiera de los adverbios estudiados. Por otra parte, y teniendo en cuenta que la herramienta de los corpus *ad hoc* es un recurso fiable y útil para conocer el funcionamiento de la lengua y de sus unidades terminológicas, siguiendo a Cabré Castellví (1999) y a Corpas Pastor (2001), creemos que esta investigación también puede ser de gran utilidad no solo para los estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación, que, como hemos comprobado, desconocen la variación diatópica en el uso de los adverbios, sino también para aquellos profesionales del ámbito de la traducción y de la interpretación que se enfrenten a estas unidades en el aspecto laboral. Por ello, coincidimos con Rabadán cuando afirma que la traducción, a pesar de presentar aproximaciones distintas a las de la lingüística contrastiva, comparte con esta el objeto de estudio, por lo que “el análisis contrastivo puede aportar datos de interés para la traducción” (1991: 43).

### Referencias bibliográficas

- ALBRECHT, J. (1973): *Linguistik und Übersetzung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- BATTAGLIA, G. (1974): *Gramática italiana para estudiantes de habla española*. Roma: Bonacci editore.
- BERMEJO CALLEJA, F. (2013): “El adverbio”. En F. San Vicente (Dir. y Coord.), *GREIT: Gramática de referencia de español para itálofonos. 1. Sonidos, grafías y clases de palabras* (pp. 403-417). Bolonia: CLUEB.
- CARRERA DÍAZ, M. (1985): *Manual de gramática italiana*. Barcelona: Ariel.
- CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. (1999): Fuentes de información terminológica para el traductor. En M. Pinto y J. A. Cordón (Coords.), *Técnicas documentales aplicadas a la traducción* (pp. 19-40). Madrid: Síntesis.

- CORPAS PASTOR, G. (2001): Compilación de un corpus *ad hoc* para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS: revista de traductología*, 5, 155-184.
- DARDANO, M. & TRIFONE, P. (1997): *La nuova grammatica della lingua italiana*. Milano: Zanichelli editore.
- DÍAZ PADILLA, F. (1995): Aproximación a los adverbios improprios del italiano. *Verba*, 22, 559-571.
- \_\_\_\_\_. (2011): *Gramática italiana para uso de hispanohablantes*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- FERREIRA, C. C. (2005): La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 191-201.
- HALLIDAY, M.A.K; MCINTOSH, A. y STREVEN, P.D. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longmans.
- JAMES, C. (1980): *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.
- LAVIOSA, S. (1998): "The Corpus-based Approach: A New Paradigm in Translation Studies". *Méta. Le Journal des Traducteurs*, 43(4), 474-479.
- LO DUCA, M. G. (2015): *Lingua italiana ed educazione lingüística. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci editore.
- LOZANO ZAHONERO, M. (2010): *Gramática de referencia de la lengua española*. Milán: Ulrico Hoepli Milano.
- LYDING, V. et. al. (2014): Corpus PAISÀ [en línea]. *Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su Corpora Annotati*. Recuperado de <http://www.corpusitaliano.it/it/index.html>
- MARCOS MARÍN, F. (1980): *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.
- RABADÁN, R. (1991): *Equivalencia y traducción*. León: Universidad de León.
- RAMÓN GARCÍA, N. (2001): "Lingüística contrastiva y traducción". En A. Barr, J. Torres del Rey y M. R. Martín Ruano (Coords.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 617-623). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española (RAE) (2010): *Nueva gramática de la lengua española: morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa Libros.
- RENZI, L. & GIAMPAOLO, S. (1991): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bolohna: Società editrice il Mulino.
- SERIANNI, L. (1989): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET Librería.
- TOURY, G. (1981): "Contrastive Linguistics and Translation Studies. Towards a Tripartite Model". En W. Kühlwein, G. Thome y W. Wilss (Eds.),

*Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft* (pp. 251-261). München: Wilhelm Fink Verlag.

- TRICÁS PRECKLER, M. (2010): "Lingüística contrastiva y traducción: aproximaciones interculturales". *Synergies Espagne*, 3, 13-22.
- VALENZUELA MANZANARES, J. (2002): "Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general". *Carabela. La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE* 51(1), 27-45.

*Corpus de obras lexicográficas*

- ARQUÉS, R. y PADOAN, A. (2012): *Il Grande dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano. Italiano-español*. Bologna: Zanichelli editore.
- BÁRBERI, G. (Dir.). (1961): *Grande dizionario della lingua italiana*. Turín: Unione tipografico-editrice torinese.
- Corriere della Sera. *Dizionario Corriere della Sera. Il Sabatini Coletti*. Recuperado de <http://dizionari.corriere.it/>
- GALLINA, A. M. (1990): *Dizionario spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*. Milano: Gruppo Ugo Mursia Editore.
- GARZANTI. (2018): *Dizionario Garzanti Linguistica*. Recuperado de <http://www.garzantilinguistica.it/>
- GIORDANO, A. (2008): *Diccionario italiano*. Barcelona: Herder.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana.
- LEONARDI, L. (1997): *Tesoro della Lingua Italiana delle Origini*. Recuperado de <http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/>
- MALDONADO, C. (1997): *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Real Academia Española. (2017): *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- SAÑÉ, S. Y SCHEPISI, G. (2005): *Il dizionario spagnolo-italiano*. Bologna: Zanichelli editore.
- TAM, L. (2004): *Grande Dizionario di Spagnolo. Spagnolo-Italiano/Italiano-Spagnolo*. Milano: Editore Ulrico Hoepli.
- Treccani. *Dizionario Treccani*. Recuperado de <http://www.treccani.it/>
- Vox. (1995): *Diccionario italiano-español, español-italiano*. Barcelona: Biblograf.
- Persian and English". *Journal of Intercultural Studies*, 28, 4, 413-424.

## **TIC en la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés en los estudios de educación superior**

José Guillermo Intriago Cedeño  
*Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí*  
guince76@gmail.com

Fecha de recepción: 8.12.2018

Fecha de aceptación: 20.02.2019

**Resumen:** El presente trabajo abordará el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) y su incidencia en el rendimiento académico en la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de educación superior, tomando en cuenta su alcance y limitaciones que se presentan en el contexto que se encuentre el estudiante dentro de las Instituciones de educación superior (IES) que se desarrollan en las universidades de las Zona 4 del Ecuador. Dentro de este enfoque, tres objetivos esenciales serán presentados y evaluados críticamente. En primer lugar, se diagnosticará el nivel de conocimiento del estudiante universitario sobre las TICS que faciliten la enseñanza y autoaprendizaje del idioma inglés. En segundo lugar, Evaluará el rendimiento académico con el uso de las TICS en la enseñanza y autoaprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de educación superior. En tercer lugar, se detectará debilidades y fortalezas que se derivan del uso de TICS para fomentar la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior El conocimiento generado también servirá como un medio para comprender que utilizando correctamente las TICS en la enseñanza en las IES se puede promover al auto- aprendizaje del idioma inglés.

**Palabras clave:** ITC; aprendizaje autónomo; inglés como L2.

## **ITC in the teaching and self-learning of the English language in higher education**

**Abstract:** This paper focuses on the information and communication technologies (ITCs) and its impact on academic performance in the teaching and self-learning of the English language in higher education students, taking into account its scope and limitations presented in the context that the student is within the Institutions of Higher Education (IES) that are developed in the universities of Zone 4 of Ecuador. Within this approach, three essential objectives will be presented and critically evaluated. Firstly, a diagnosis will be made of the level of knowledge of university students about ICTs that facilitate the teaching and self-learning of the English language. Secondly, it will assess academic performance with the use of ICTs in the teaching

and self-learning of the English language. Secondly, it will assess academic performance with the use of ICTs in the teaching and self-learning of English by students in higher education. Thirdly, it will identify weaknesses and strengths arising from the use of ICTs to promote the teaching and self-learning of English in Higher Education. The knowledge generated will also serve as a means of understanding that the correct use of ICTs in teaching at HEIs can promote self-learning of the English language.

**Key words:** ICT; self-learning; English as L2.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Las instituciones de educación superior en el Ecuador. 4. Enseñanza del inglés en el Ecuador. 4.1. Políticas de la enseñanza del idioma inglés en el Ecuador. 4.2. Las ICT / TICS. 4.2.1. Definición. 4.2.2. El uso de ICT como estrategias de auto-aprendizaje. 4.2.3. Políticas TIC en las instituciones de educación superior. 5. Metodología y diseño de la investigación. 5.1. Enfoque metodológico. 5.2. Características del instrumento de investigación. 5.2.1. Población y muestra. 5.2.2. Técnicas de análisis. 6. Resultados. Conclusión.

## 1. Introducción

El uso de las TIC en las universidades del mundo ha sido uno de los principales factores de inducción al cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer y de pensar iniciadas a partir de los ochenta en los distintos sectores de la sociedad<sup>1</sup>. (López, 2010)

El estudiante de hoy busca aplicar las nuevas herramientas tecnológicas y generar procesos dinámicos dentro y fuera del aula<sup>2</sup> (López, 2007: 2). En este contexto, en las instituciones educativas ha surgido la necesidad de buscar las tecnologías de información y comunicación (TIC) innovadoras —como plataformas virtuales para la gestión del aprendizaje, o sistemas y dispositivos de procesamiento, generación y comunicación de la información— para dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil.

En el Ecuador, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) con el fin de determinar el nivel de cumplimiento de las metas propuestas en algunas políticas públicas incluidas en el Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV) 2013-2017, se establece impulsar en todos los niveles y modalidades una educación intercultural bilingüe de

---

<sup>1</sup> Fuente: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68800706.pdf>. [Fecha de consulta: 17/05/2018].

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/rt/printerFriendly/206/221>. [Fecha de consulta: 17/05/2018].

calidad para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a las diversas comunidades, pueblos y nacionalidades así mismo, ha evaluado anualmente el progreso conseguido en el establecimiento de estas metas. “*META 4.4. Aumentar el acceso a Internet en establecimientos educativos al 90%*” (SENPLADES, 2013: 176), obteniendo como resultado<sup>3</sup> en 2014 un 33.8% de estudiantes que utilizan internet en el establecimiento educativo.

Dentro de la enseñanza del idioma inglés el gobierno del Ecuador ha invertido recursos económicos capacitando docentes con diferentes programas tecnológicos, entre ellos: la plataforma de Pearson, TOEFL IBT evaluación en línea y becas en países del exterior Programa Go teacher, programa time to teach que consiste en traer docentes angloparlantes para compartir por un periodo corto experiencia en la enseñanza del idioma inglés, todo esto para mejorar la calidad de enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas, y obtener la certificación internacional con los docentes de al menos B2 en la instituciones del Bachillerato Además el reglamento de régimen académico del CES<sup>4</sup> Consejo de Educación Superior el órgano que regula y orienta el que hacer académico de las instituciones de educación superior (IES) en sus diversos niveles de formación, incluyendo sus modalidades de aprendizaje o estudio y su organización en el marco de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior. Manifiesta que las IES deberán planificar el aprendizaje del idioma inglés de una forma gradual y progresiva, la asignatura podrá o no formar parte de la malla pero sin embargo, las IES deberán garantizar el nivel de suficiencia del idioma para cumplir con el requisito de graduación como lo testifica en el art. 31. En las carreras de tercer nivel, de grado, se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera al menos el nivel correspondiente a B2 del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas por tal razón, el aprendizaje del idioma inglés está plenamente justificado, ya que en este mundo globalizado los estudiantes necesitan de la tecnología como un mecanismo para el aprendizaje del idioma de una forma ágil, cómoda e interactiva.

En definitiva, la sociedad globalizada y la revolución digital, con tendencias como Internet y su acceso ilimitado a la información o el desarrollo de los dispositivos móviles, tienen un avance muy significativo e imparable. Es por esto, que la escuela debe estar preparada para los cambios que conlleva y perfilar a los jóvenes hacia la formación integral de

---

<sup>3</sup> Fuente: <http://www.buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional>. [Fecha de consulta: 17/05/2018].

<sup>4</sup> Fuente: <http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos2017/Abil/reglamento%20de%20regimen%20academico%20codificación.pdf>. [Fecha de consulta: 17/05/2018].

alumnos más autónomos, creativos, inteligentes emocionalmente, activos y preparados para una sociedad plurilingüe (Huedo Duque, 2013) :

Según el Índice de Disponibilidad de Redes 2014 publicado en el estudio de la Global Information Technology Report<sup>5</sup> (WEF, 2014), Ecuador ocupa el lugar 82 de un total de 148 países, en su nivel de respuesta para aprovechar las TIC. El análisis realizado por el WEF (2014) posiciona a Ecuador en el grupo de países clasificados por debajo de la media.

Según el Ministerio de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información del Ecuador (MINTEL), desde el 2012, hasta finales de 2014, el analfabetismo digital disminuyó<sup>6</sup> del 21,4% al 14,4%, basándose en las capacitaciones en TIC a 177.786 personas, brindadas en Infocentros Comunitarios y del despliegue de una extensa red de fibra óptica, que alcanza los 42.758 km cobertura en todo el país continental.

Por todo lo anterior, desarrollar una propuesta de Tesis Doctoral centrada en investigar si el uso de las TICS en la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés mejora el rendimiento de los estudiantes de Educación Superior de Manabí, esto a su vez permitirá formular propuestas fundamentadas que permitan conocer las ventajas y desventajas de las herramientas tecnológicas en el auto- aprendizaje del idioma inglés en el contexto de la Educación Superior de Ecuador, además nos ayudará a comprobar la hipótesis de partida si el uso de las TICS para la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés como lengua extranjera contribuirá notablemente a mejorar el rendimiento del estudiantado universitario

## 2. Objetivos

El propósito general de esta investigación es identificar si el uso de las Tics en la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés mejora el rendimiento de los estudiantes de Educación Superior de Manabí.

De manera más concreta se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar el nivel de conocimiento del estudiante universitario sobre las TICS que faciliten la enseñanza y autoaprendizaje del idioma inglés

---

<sup>5</sup> Fuente: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalInformationTechnology\\_Report\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalInformationTechnology_Report_2014.pdf). [Fecha de consulta: 17/05/2018].

<sup>6</sup> Fuente: MINTEL en su portal <http://www.telecomunicaciones.gob.ec/ecuador-redujo-el-analfabetismo-digital/>. [Fecha de consulta: 17/05/2018].

2. Evaluar el rendimiento académico con el uso de las Tics en la enseñanza y autoaprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de educación superior
3. Detectar debilidades y fortalezas que se derivan del uso de Tics para fomentar la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior

### 3. Las instituciones de educación superior en el Ecuador

En Ecuador el sistema de educación superior está conformado por las universidades y escuelas politécnicas, éstas pueden ser públicas financiadas por el estado, particulares cofinanciadas por el Estado y particulares autofinanciadas, y los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores tanto públicos como particulares.

Según el Consejo de Educación Superior (CES), existen 59 universidades y escuelas politécnicas<sup>7</sup>; 18 son particulares autofinanciadas (30.51%), 8 particulares que reciben rentas y asignaciones del Estado (13.56%) y 33 públicas (55.93%).

La Constitución política del Ecuador<sup>8</sup> (2008: 32) establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” y en el artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad.

Con el fin de conseguir mejoras en la calidad educativa de las IES en el Ecuador, en septiembre de 2011 se expide el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), cuyo *Capítulo III* describe los artículos destinados a velar por la calidad de la educación superior, definiendo que el CES trabajará en coordinación con el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) para lograr los objetivos estratégicos planteados (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Entre los artículos que son más relevantes sobre la mejora de la calidad educativa de las IES están en el art 9 del reglamento General de

---

<sup>7</sup> Fuente: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_sobipro&task=search&sid=68&Itemid=294](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&task=search&sid=68&Itemid=294). [Fecha de consulta: 20/05/2018]

<sup>8</sup> Fuente: [http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/04/constitucion\\_de\\_bos10.pdf](http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/04/constitucion_de_bos10.pdf) [Fecha de consulta: 17/05/2018].

Educación Superior<sup>9</sup> que testifica que la evaluación de calidad se realizará de manera periódica de conformidad con la normativa que expida el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación, así mismo, se reafirma en el art. 11 y 12 que sostiene que el CEAACES diseñará y aplicará el examen nacional de evaluación de las carreras y programas académicos para estudiantes de los últimos años, por lo menos cada dos años y el resultados de los mismo serán considerado para el otorgamiento de becas de estudios y para el ingreso al servicio público. Por último, EL CEAACES expedirá el reglamento para el diseño, aplicación y evaluación del examen de habilitación para el ejercicio profesional, el que será actualizado anualmente en virtud de los resultados de sus evaluaciones

El CEAACES se encarga de la evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas, con el objetivo determinar el grado de cumplimiento de los estándares de calidad definidos en su modelo de evaluación vigente<sup>10</sup>. En el mencionado modelo definen el *Subcriterio: Gestión de la calidad*; este subcriterio evalúa las políticas, mecanismos, recursos y procedimientos establecidos por la institución de educación superior para promover una cultura de calidad. El subcriterio se evalúa a través de los siguientes indicadores: *Políticas y procedimientos, Sistemas de información, Oferta académica e Información para la evaluación* (CEAACES, 2015).

A finales del año 2013 el CEAACES realizó un proceso de evaluación obligatorio a todas las IES del Ecuador (menos la Universidad de las Fuerzas Armadas), y en el 2015 inició en un proceso de evaluación acreditación y recategorización institucional en el que participación tan solo 13 IES, dando como resultado<sup>11</sup>:

---

<sup>9</sup>Fuente:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/reglamento%20general%20a%20la%20ley%20organica%20de%20educaci%20superior.pdf>  
[Fecha de consulta: 03/06/2018].

<sup>10</sup> Fuente: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/proceso-de-recategorizacion-institucional-2/>. [Fecha de consulta: 16/05/2018].

<sup>11</sup> Fuente: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/acreditacion-y-categorizacion/>. [Fecha de consulta: 16/05/2018].

Por financiamiento	Sub-Total	Por oferta académica (categorías)				
		A	B	C	D	Sin Categoría <sup>12</sup>
[Pregrado] Públicas	30	4	10	6	6	4
[Posgrado] Públicas	3	2	1	0	0	0
[Pregrado] Particulares que reciben rentas y asignaciones del Estado	8	0	6	1	1	0
[Pregrado] Particulares autofinanciadas	18	2	8	7	1	0
<b>TOTAL(es):</b>	<b>59</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

Leyenda<sup>13</sup>: [A] Categoría Máxima; [B] Categoría Media; [C] Categoría Baja; [D] Universidad en proceso de acreditación. Fuente: CEAACES.

#### 4. Enseñanza del inglés en el Ecuador

A través del tiempo se hicieron varios cambios en el ministerio de educación para mejorar el currículo de la enseñanza de la lengua extranjera, en el año de 1989 se firma el primer convenio bilateral entre los gobiernos de Gran Bretaña, Irlanda del Norte y Ecuador para fortalecer la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas con el proyecto CRADLE, esto permaneció unos cuantos años sin muchos resultados en aprendizaje del idioma, luego de esto aparece el MCER Marco común europeo de referencia el cual hizo pensar en un nuevo currículo para la enseñanza de la lengua, la distribución gratuita de textos de inglés alineados al currículo nuevo, la creación e implementación de un sistema nuevo de evaluación basado en pruebas estandarizadas para los profesores de inglés en ejercicio docente y, también, para aquellos que desean ingresar al sector educativo público, y la organización de un sistema de desarrollo profesional permanente, lo cual incluía capacitaciones fuera del país como el programa Go Teacher (MinEduc, 2016). El currículo de inglés

<sup>12</sup> Las cuatro universidades emblemáticas creadas por el gobierno actual del Ecuador: Universidad de Investigación Experimental Yachay-Tech; Universidad de las Artes "UARTES"; Universidad Nacional de Educación "UNAE"; Universidad Regional Amazónica "IKIAM", [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_sobipro&sid=233&site=2&Itemid=321](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&sid=233&site=2&Itemid=321). [Fecha de consulta: 22/04/2018].

<sup>13</sup> Fuente: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/proceso-de-recategorizacion-institucional-2/>. [Fecha de consulta: 22/04/2018].

está diseñado para estudiantes de Educación General Básica (2 ° a 10 °) y Bachillerato General Unificado<sup>14</sup> (1 ° a 3 °), cuya madre la lengua no es inglés. Dado que la población ecuatoriana está compuesta por grupos de diferentes antecedentes culturales y lingüísticos, este plan de estudios reconoce que no todos los estudiantes en Ecuador son hablantes de L1 en español y hay diferentes grados de bilingüismo en las comunidades. De acuerdo con las necesidades de un lingüista y población culturalmente diversa, este plan de estudios presenta un fundamento y marco

Para aprender inglés mientras se reconoce la producción auténtica y culturalmente relevante y práctica para facilitar la inclusión educativa de los estudiantes independientemente de su L1. Este plan de estudios está diseñado pensando en estudiantes monolingües y multilingües, incluyendo aquellos que hablan español y aquellos que tienen poco o nada de español. Esto me pertenece para apoyar la política de desarrollar ciudadanos en Ecuador que puedan comunicarse de manera efectiva en el mundo globalizado de hoy. El plan de estudios también apoya la educación general objetivos de justicia, innovación y solidaridad, mediante el desarrollo de pensamiento, social y habilidades creativas en el contexto del aprendizaje de idiomas. Estas son las habilidades ecuatorianas los alumnos deberán participar con éxito en las comunidades locales e internacionales en el siglo 21.

La inserción de este nuevo currículo permiten establecer las base de conocimiento en el idioma inglés por parte del estudiante además sigue con el proceso en educación superior aun a pesar de que nuestros estudiantes no viene con el nivel que establece este currículo, dentro de su principales objetivos esta:

- a) Desarrollar la comprensión del mundo por parte de los alumnos, de otras culturas y de las suyas propias y comunicar su comprensión y puntos de vista a otros a través del inglés.
- b) Desarrollar las habilidades personales, sociales e intelectuales necesarias para alcanzar su potencial para participar productivamente en un mundo cada vez más globalizado que opera en inglés.

Para crear un amor por el aprendizaje de idiomas a partir de una edad temprana, mediante la participación y experiencias de aprendizaje positivas, con el fin de fomentar la motivación de los estudiantes para

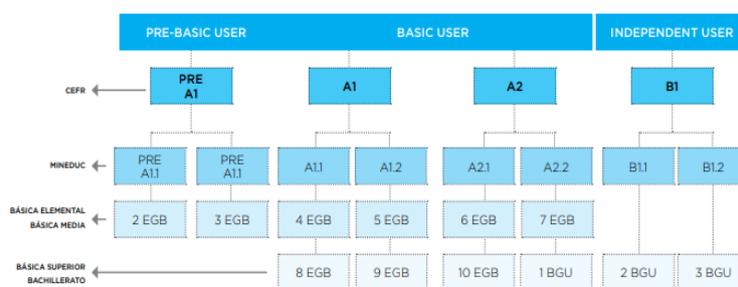
---

<sup>14</sup> Fuente: <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/reglamento%20ecuatoriano%20sobre%20ingles/EFL1.pdf> [Fecha de consulta: 22/04/2018].

continúe aprendiendo inglés en EGB y BGU, así como en el trabajo y más allá.

Para ambos niveles escolares, Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU), el área ELT se ha organizado en cinco secciones, o subprocesos: 1) Comunicación y Conciencia cultural, 2) Comunicación oral (escuchar y hablar), 3) Lectura, 4) Escritura y 5) Lenguaje a través de las artes.

Gráfico 1 Niveles de competencia: enfoque de ramificación



Fuente: English as a foreign language

En Ecuador, por ejemplo, los estándares que deben cumplirse según el MCER Marco Común Europeo de Referencia en lenguas aún están por debajo de los niveles establecidos, en términos del uso del idioma. Según el último Informe EF EPI<sup>15</sup> Education First. English Proficiency Index (abril, 2018), llevado a cabo por Education First, Ecuador ocupa la posición 55 entre 80 países, el número 13/15 en Latinoamérica con una calificación de 49.42 de acuerdo a este ranking es considerado con bajo nivel en consideración a los demás países. Este informe también se puede verificar por regiones o ciudades en la región costa se maneja el 49.90% y en la región Sierra 49.36% de niveles de inglés, en tanto que, a nivel del país el género masculino utiliza el idioma en un 49.47% y femenino 49.38%

En relación a la enseñanza del inglés en las instituciones de nivel superior está de acuerdo al reglamento vigente emitido por el CES, en el

<sup>15</sup> Fuente: <https://www.ef.com.ec/epi/regions/latin-america/ecuador/>. [Fecha de consulta: 22/04/2018].

reglamento de régimen académico art. 31<sup>16</sup> manifiesta las asignaturas destinadas al aprendizaje de la lengua extranjera podrán o no formar parte de la malla curricular de la carrera, en todo caso las IES deberán planificar este aprendizaje en una formación gradual y progresiva. Sin embargo, las IES garantizarán el nivel de suficiencia del idioma para cumplir con el requisito de graduación de las carreras de nivel técnico superior, tecnológico superior y sus equivalentes; y, tercer nivel, de grado, deberán organizar u homologar las asignaturas correspondientes desde el inicio de la carrera. La suficiencia de la lengua extranjera deberá ser evaluada antes de que el estudiante se matricule en el último periodo académico ordinario de la respectiva carrera; tal prueba será habilitante para la continuación de sus estudios, sin perjuicio de que este requisito pueda ser cumplido con anterioridad. En las carreras de nivel técnico superior, tecnológico superior y equivalentes, se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera el nivel correspondiente a B1.1 y B1.2, respectivamente, del MCER de la lengua. En las carreras de tercer nivel, de grado, se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera al menos el nivel correspondiente a B2 del MCER

#### *4.1. Políticas de la enseñanza del idioma inglés en el Ecuador*

Con el objetivo de establecer estrategias de fortalecimiento del inglés en los estudiantes, el Ministerio de Educación (MinEduc) ha desarrollado convenios y programas para potenciar este idioma en las aulas.

Como línea de base y con la finalidad de conocer el nivel de inglés de los estudiantes, el MinEduc realizó un convenio con la escuela de idiomas (EF), para evaluar a más de 132 mil estudiantes, de 600 instituciones fiscales y fisco misionales de 10.º de Educación General Básica y 3.º de Bachillerato.

Es importante recordar que en el 2016, mediante Acuerdo Ministerial 2016-0020-A, se dispuso la obligatoriedad de la enseñanza de inglés desde 1.º de Educación General Básica para todo el sistema educativo. Con esta normativa se busca que el estudiante al finalizar el 3.º de Bachillerato, alcance un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo lo que significa que es capaz de leer y escribir sin dificultad

Otra de las estrategias que fortalece el MinEduc es la incorporación de docentes angloparlantes (de habla inglesa) al sistema educativo

---

<sup>16</sup> Fuente: <http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos2017/Abilreglamento%20de%20regimen%20academico%20codificacion.pdf>  
[Fecha de consulta: 23/04/2018].

nacional. Durante los años 2016 y 2017 se han incorporado 762 docentes en alrededor de 750 instituciones de más de 800 estudiantes.

El apoyo en la elaboración de planificación y ejecución del currículo es otra de las funciones que cumplen los docentes angloparlantes, quienes también brindan apoyo a los profesionales de la asignatura.

Por otro lado, desde el 2012 se desarrolla el programa “Go Teacher”, en alianza con la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), en el cual, más de 1.000 docentes del magisterio se han vinculado a universidades del extranjero para lograr un nivel de proficiencia del idioma inglés en un nivel B2 del Marco Común Europeo.

Actualmente estos docentes se encuentran impartiendo clases en las instituciones educativas fiscales del Ecuador.

En el mismo sentido, hay varios programas de cooperación internacional, entre los más importantes se encuentra el convenio con la Embajada de los Estados Unidos de América y la agencia Cuerpo de Paz, ambas instancias realizan programas de capacitación a cerca de 120 docentes de manera directa, 500 docentes de manera indirecta y cerca de 20.000 estudiantes que se benefician de este programa.

Adicionalmente, desde esta cartera de Estado se fortalece el programa “Time to Teach” con la vinculación de 900 docentes adicionales para el año 2018 en los regímenes Costa y Sierra, así como la ampliación de convenios con entidades como EF y otras embajadas, que permitan garantizar la calidad de la educación.

## 4.2. Las ICTs/ TICs

### 4.2.1 Definición

Considerando que Las TICs juega un papel importante dentro de la Educación de hoy no existen una sola definición sobre las tecnologías de la información y la comunicación sino varias, en un estudio de Benchmarking<sup>17</sup> se encontraron 86 definiciones de entre las cuales se recolectaron en idioma español 46 que representa el 54% de las definiciones, en el idioma inglés 39 que equivalen al 45% y 1 en otro idioma que representa el 1%. Por tal razón, luego de análisis el autor de esta investigación (Romani, 2009) da el siguiente concepto: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que

---

<sup>17</sup> Fuente <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2182>. [Fecha de consulta: 23/4/2018].

permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

#### *4.2.2 El uso de ICT como estrategias de auto-aprendizaje*

Ya no resulta novedad, que la ICT se utiliza en la educación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Hoy en día, algunos estudiantes asumen la iniciativa con o sin ayuda de ser autónomo en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es importante según (Mora Amérigo, & Igual Camacho, 2009) mantener un seguimiento cercano del docente que les motive y acompañe en el aprendizaje autónomo, el mantenimiento de una comunicación continua a través de diversos canales, como tutorías, foros en líneas, correos electrónicos etc.

Por otro lado, (Akinwamide & Adedara, 2012) manifiesta que los desafíos de los aprendices de un segundo idioma pueden no resolverse totalmente en el aula de idiomas, por lo tanto, existe la necesidad de que el docente se convierta en un facilitador y allane el camino para el autodescubrimiento de los estudiantes a través de diferentes ciberataques y navegación sistema inherente en este mundo infestado por computadora.

Tomando en cuenta lo que manifiestan estos autores sobre el uso de las TICS que fortalezcan el aprendizaje siempre y cuando estemos preparados para utilizarlas de manera ágil y dinámica en el contexto educativo, serán de mucha ayuda mantener un seguimiento sobre el uso apropiado de la TICS en la enseñanza y autoaprendizaje del idioma este sería un gran reto del siglo XXI.

El aprendizaje se está revolucionando con la transformación visible de la cantidad a la calidad superior. A través del aprendizaje independiente y autodidacta; los estudiantes interactúan con tecnologías para revisar, construir, analizar y hacer presentaciones. Cabe destacar, que la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de idiomas da lugar a nuevos paradigmas de aprendizaje en la enseñanza de idiomas, redefiniendo de forma concomitante el papel del docente y reubicando el nivel cognitivo de los alumnos.(Akinwamide & Adedara, 2012)

#### 4.2.3 Políticas TIC en las instituciones de educación superior

Como se anticipó en la justificación, la propuesta de este trabajo emana del Plan Nacional del Buen Vivir <sup>18</sup>(PNBV) de Ecuador aprobado el 24 de junio del 2013 y desarrollado por la SENPLADES para su implantación en el periodo 2013 al 2017.

Dicho plan preside a nivel nacional basándose en 12 objetivos que resumen la voluntad de continuar con la transformación histórica del Ecuador. Cada objetivo expuesto se alimentó de la experiencia de los dos PNVB previos con vigencias 2007-2010 y 2009-2013 respectivamente y conforme al Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas (SENPLADES, 2013).

El PNBV propone el establecimiento de una formación integral a fin de alcanzar y garantizar a todos el derecho a la educación, bajo condiciones de calidad y equidad, teniendo como centro al ser humano y el territorio. Fortalecer el rol del conocimiento, promoviendo la investigación científica y tecnológica responsable con la sociedad y con la naturaleza (SENPLADES, 2013).

La presente investigación se enmarca en el “Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, específicamente en: Dotar o repotenciar la infraestructura, el equipamiento, la conectividad y el uso de TIC, recursos educativos y mobiliarios de los establecimientos de educación pública, bajo estándares de calidad, adaptabilidad y accesibilidad, según corresponda (p. 168). Con el propósito de fortalecer y mejorar la articulación entre niveles de gobiernos, el Ejecutivo en el año 2008 inició los procesos de desconcentración y descentralización. Para el efecto, se conformaron 9 zonas administrativas. La provincia de Manabí y la de Santo Domingo de los Tsáchilas forman parte de la Zona 4 (SENPLADES, 2015).

En Agenda Zonal desarrollada para la Zona 4 se describe como propuesta de desarrollo: “*El cierre de brechas para la erradicación de la pobreza*”, en específico para el sector de la educación en su objetivo: “*Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía*”, define “*Ampliar la tecnología de información y comunicación, mediante la alfabetización informática y la instalación de computadoras con conexión a internet en las unidades educativas y centros comunitarios que apunten a*

---

<sup>18</sup> PNBV. Máximo instrumento del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa, en él se plasman las orientaciones para cumplir con el Programa de Gobierno y garantizar los derechos de los ciudadanos. Las políticas públicas, la programación y ejecución de los presupuestos, así como la priorización de la inversión pública están sujetas al Plan.

*generar igualdad en el acceso, con énfasis en las áreas rurales y la capacitación permanente a los profesores/as en el uso de las TIC” (2015:110-112).*

El diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la Educación Superior adquieren, además, características singulares en los diversos países, respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de Educación Superior y aún, a los climas ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones según (Chiroleu, 2009). Merino y Martínez (2010) definen que desde el punto de vista académico la evaluación es un instrumento integrado en el análisis de las políticas públicas de carácter multidisciplinar y de reciente especialización profesional que tiene por objeto apreciar la eficacia de los programas o políticas públicas, comparando sus resultados e impactos con los objetivos asignados y los medios puestos a su disposición, emitiendo un juicio de valor.

Según Bañón *et al.* (2003:220):

Evaluar es formar un juicio acerca de una acción o de la concatenación de acciones para establecer si su concepción y desarrollo corresponden a los objetivos deseados. La evaluación en el ámbito público, implica la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recogida de datos y de análisis, pero diferenciándose de ésta en que debe emitirse un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando, bien sea un programa, una política determinada, una organización, sin olvidarnos que se pone especial énfasis en los resultados y en la participación de las partes interesadas.

La evaluación de políticas públicas se concibe, así, como un proceso institucional, que es conveniente adoptar en todas las fases del ciclo de intervención pública, aplicando métodos sistemáticos y rigurosos de recogida y análisis de información. Es necesario prestar atención especial a la comprensión integral de los impactos, resultados, procesos y teorías de las intervenciones públicas en relación con los objetivos trazados a fin de servir, tanto al aprendizaje y los servicios públicos, como a la estrategia sobre decisiones futuras (Merino y Martínez, 2010).

## **5. Metodología y diseño de la investigación**

### *5.1. Enfoque metodológico*

La metodología de trabajo se fundamenta en un enfoque cuantitativo la cual partiría mediante la recolección de datos sobre el uso de las ICT o

TICs en autoaprendizaje del idioma inglés mejora el rendimiento de los estudiantes de educación superior. La naturaleza de nuestro trabajo es eminentemente exploratoria, optando por métodos de carácter cuantitativo, basada en la recogida de datos mediante el cuestionario cerrado de escala Likert (Hernández et al., 2010).

### 5.2. Características del instrumento de investigación

El instrumento planteado para la recogida de información será el cuestionario en formato online, diseñado específicamente para este propósito. Para la elaboración de este instrumento se tendrán en cuenta las reconvenciones de Cardona (2002) y León y Montero (2003).

Por otro lado, el cuestionario será revisado y validado por expertos en la materia, lo que ayudará a una validación del contenido y una primera propuesta del instrumento de investigación. Posterior a este primer proceso de validación, consideramos que la aplicación de una prueba piloto permitirá asegurar que los resultados del proyecto son los esperados. Esta validación posibilitará la detección de errores, ver el grado de aceptación y de comprensión y el tiempo de respuesta. En definitiva, evaluar el instrumento en sí y realizar ajustes que permitan su mejora.

De forma general, en la Tabla 3 se han establecido algunas de las dimensiones y posibles ítems que el instrumento podrá recoger:

SECCIÓN	DIMENSIÓN	POSIBLES ÍTEMS
1ra.	Datos de identificación	—» Edad —» Estatus social (Subjetivo: alta, media, baja) —» Urbano/Rural —» Genero —» Discapacidades
2da.	Uso de la TICS	—» Conocimiento sobre TIC —» Uso de herramientas TIC —» Uso de aplicaciones móviles en el auto-aprendizaje
3ra.	Habilidades en el idioma inglés	—» Preferencia de aprendizaje —» Manejo de un nivel en el idioma inglés —» Identificar debilidades y fortaleza del idioma inglés —» Motivación hacia el autoaprendizaje del idioma

Fuente: Autor.

Finalmente, es importante aclarar que el instrumento irá destinado a los estudiantes de los Centros e Institutos de inglés de las Universidades de Manabí, para ello, se mantendrá el estilo de redacción, incluyendo los mismos ítems y el mismo proceso de validación para todos los casos.

### 5.2.1 Población y muestra

La población objeto del estudio está formada por las Universidades Públicas y Privadas de Manabí de entre ellas:

- a) Universidad Eloy Alfaro de Manabí, (Manta),
- b) Universidad Técnica de Manabí (Portoviejo),
- c) Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí (Calceta),
- d) Universidad Estatal del Sur de Manabí (Jipijapa),
- e) Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo

De manera detallada, se recogen las características de la muestra.

Nombre	Tipo	cursos ofertados	Estudiantes por aula	Hombres	Mujeres	Nº TOTAL
Universidad Técnica <sup>19</sup> de Manabí	Pública	200	35-40	10018	12127	22145
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Pública	84	35-40	1400	1734	3134
Universidad Estatal del Sur de Manabí	Pública	122	35-40	1384	1834	3218
Escuela	Pública	80	25	744	856	1600

<sup>19</sup> Fuente: [file:///C:/Users/USUARIO/20PCDownloads/RP\\_SGA\\_REPORTES\\_INSCRITOS\\_1309734349\\_20180611\\_203713.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/20PCDownloads/RP_SGA_REPORTES_INSCRITOS_1309734349_20180611_203713.pdf). [Fecha de consulta: 25/4/2018].

Superior Politécnica Agropecuaria De Manabí							
Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	Particular	57	25	512	744	1256	
<b>TOTALES</b>							

Fuente: Universidades Publicas y Privadas de Manabí <sup>20</sup>

$$n = \frac{N \times z_{\alpha/2}^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + z_{\alpha/2}^2 \times p \times q}$$

Donde:

- N = Total de la población
- Zα= 1.96 al cuadrado (si la confianza es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 50% = 0. 5)
- q = 1 – p (en este caso 1 - 0.50 = 0.5)
- d = precisión (en su investigación use un 5%)

Así, con N = 14058,

Error (d)	N obtenido	Tamaño muestral
5%	385,94	386
4%	594,14	595
3%	1023,64	1024
2%	2116,52	2117

<sup>20</sup> Fuente: La información fue obtenida de los coordinadores, de Centros e Instituto de Idiomas de las diferentes Universidades de Manabí.

Para determinar que el tamaño de la muestra sea representativo de la población objeto de estudio, se optará por utilizar la tabla de Krejcie y Morgan (1970) de tamaños muestrales en función del tamaño de la población(N), donde dada una población(N) la tabla te indica el tamaño de la muestra que se necesita para obtener una muestra representativa.

### 5.2.2 Técnicas de análisis

Para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, se ha aplicado el método *descriptivo-analítico*, que parte del estudio del desarrollo y alcance de las políticas públicas en el sistema de educación superior del Ecuador, para verificar la hipótesis planteada, sobre las TICS ayuda en el autoaprendizaje del idioma inglés existente en la sociedad. De forma general, algunas de las técnicas de análisis que se podrán aplicar con ayuda del programa estadístico SPSS: a) Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario; b) Prueba Alfa de Crombach para conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus partes, y c) análisis inferenciales.

## 6. Resultados

Teniendo en cuenta la revisión teórica realizada y los estudios previos desarrollados sobre la temática, algunas de las predicciones que intuimos pueden resultar del estudio de acuerdo a los objetivos planteados son:

Objetivo 1. Identificar con que herramientas tecnológicas el estudiante de Educación superior se encuentra familiarizado para mejorar su rendimiento académico

Objetivo 2. Conocer el diagnóstico real del nivel de conocimiento en el uso de las TICS sea este favorable o no para mejorar el autoaprendizaje del idioma inglés.

Objetivo 3. En la evaluación del rendimiento académico de las Tics se muestre los resultados significativos obtenidos con la aplicación de Tics con varios estudiantes y sin el uso de estas herramientas tecnológicas, también podría darse el caso de que se muestre incidencia referente al nivel o sexo del estudiante.

Objetivo 4. Detectar con base a la investigación realizadas cuales son los principales inconvenientes presentados al momento de utilizar las TICS.

## Conclusión

El propósito general de esta investigación es identificar si el uso de las Tics en la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés mejora el rendimiento de los estudiantes de Educación Superior de Manabí.

La inserción de la era tecnológica y con ello el Uso de la TICS en el campo educativo ha hecho que la vida de ser humano sea más autónoma y versátil en el aprendizaje de una segunda lengua.

La presente investigación, como todas, posiblemente presente limitaciones que afecten en algunas de sus etapas, de manera más concreta podemos indicar:

1. Pocas instituciones Educativas IES fomentan la enseñanza y autoaprendizaje del idioma inglés mediante el uso de TICS en el contexto universitario.
2. Nivel de conocimientos de uso de Tics desfavorables, bajo recursos económicos para contratar servicios de internet en casa. Conectividad limitada.
3. Bajo nivel de Background del idioma inglés en el estudiante, desmotivado hacia el aprendizaje de la lengua.
4. Las TICS empleadas por el estudiante no contribuyan a mejorar su rendimiento académico en el aula de clase.
5. Estudiantes de zona urbana marginales y rurales con poco acceso a la conectividad y uso de las TICS.
6. Limitaciones en el acceso a la toma de datos de la muestra seleccionada, la falta de cooperación institucional podría acarrear cambios en el cronograma de ejecución
7. El sesgo en las respuestas del sujeto, las mismas dependerán del grado de conocimiento de las herramientas TICS consultada.

## Referencias bibliográficas

- Akinwamide, T. K., & Adedara, O. G. (2012). Facilitating autonomy and creativity in second language learning through cyber-tasks, hyperlinks and net-surfing. *English Language Teaching*, 5(6), 36–42. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p36>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito (Ecuador): Registro Oficial.

- Bañón, R. (2003). *La evaluación de la acción y de las políticas públicas*. Madrid: ediciones Diaz de Santos S.A
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- CEAACES. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito (Ecuador): Consejo de Evaluación, Acreditación y aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública : tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1–15.
- Gilakjani, A. P. (2017). A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. *International Journal of English Linguistics*. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta Ed). México: Mc Graw Hill.
- Huedo Duque, F. (2013). *El uso de las nuevas tecnologías en el aula de inglés*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4041/1/TFG-G 424.pdf>.
- Kaya, H. (n.d.). Blending Technology with constructivism: Implications for an ELT classroom. *Teaching English with Technology*, 15(1), 3–13. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org>
- Krejcie, R. y Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 38(1), 607–610.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Lopez. (2010). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura Impresa*, 63–81. Retrieved from <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>
- Merino, M. y Martínez, A. R. (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Madrid: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.
- Romani, J. C. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer - Revista de Estudios de Comunicación*, 14, 285–318. <https://doi.org/10.4067/S0718-13372003000200001>
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional Buen Vivir 2013-2017*. Quito (Ecuador): Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- SENPLADES. (2015). *Agenda Zonal ZONA 4*. Quito (Ecuador): Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo.

- SPARC (Organization), M. À., Mora Amérigo, R., & Igual Camacho, C. (2009). Utilización de las TIC en el aprendizaje autónomo del estudiante: aplicación en la asignatura Fisioterapia Cardiocirculatoria. *@tic. Revista d'innovació Educativa*, ISSN-e 1989-3477, N<sup>o</sup>. 3, 2009, Págs. 62-66, (3), 62–66. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3090521>
- Tananuraksakul, N. (n.d.). Use of facebook group as blended learning and learning management system in writing. *Teaching English with Technology*, 14(3), 3–15. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org>
- WEF. (2014). *Global Information Technology Report 2014*. Ginebra (Suiza): World Economic Forum.



## La traducción de textos notariales (francés-español). Parámetros para el alumnado de traducción

Francisco Luque Janodet  
Universidad de Sevilla  
fljanodet@us.es

Fecha de recepción: 30.12.2019

Fecha de aceptación: 20.1.2020

**Resumen:** La traducción jurídica despierta un gran interés en el alumnado de traducción y en la bibliografía científica. No obstante, los estudios centrados en el análisis y la traducción de textos notariales son realmente escasos y la mayor parte de los mismos se centran en el par de lenguas inglés-español. En el presente artículo proponemos un análisis y una serie de parámetros para abordar la traducción directa e inversa de poderes notariales en francés y español.

**Palabras clave:** didáctica de la traducción, terminología jurídica, traducción jurídica, traducción notarial.

## Translating notarial deeds (French-Spanish). Guidelines for Translation students

**Abstract:** Legal translation arouses a great interest in translation students and in scientific literature. However, studies focused on the analysis and translation of notarial deeds are truly scarce and most of them are focused on the English-Spanish language pair. This paper proposes an analysis and a series of parameters to address the direct and inverse translation of powers of attorney in French and Spanish.

**Key words:** translation teaching, legal terminology, legal translation, notarial translation.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Caracterización del objeto de estudio: el poder notarial y la *lettre de procuration*. 3. Análisis contrastivo de los documentos de procuración en los ordenamientos jurídicos español y francés. 3.1. Características del poder notarial español. 3.2. Características del poder notarial en francés. Conclusiones.

## 1. Introducción

La traducción jurídica es una de las áreas de la traducción que más interés ha generado en las últimas décadas. Su presencia en los distintos planes de estudio de los grados de Traducción e Interpretación de las diferentes universidades españolas confirma su importancia en el ámbito profesional e institucional. El traductor jurídico debe hacer frente a textos de distinta naturaleza, ya sean documentos públicos, emitidos por la Administración y entes estatales, o privados, es decir, redactados con el fin de regular un determinado negocio o situación entre particulares u empresas. Su implantación en los currículums académicos y la gran cantidad de másteres con un itinerario específico en este ámbito pone de manifiesto, asimismo, su complejidad y la responsabilidad que entraña traducir o jurar un texto jurídico para que surta efectos en el país receptor.

En este sentido la textología contrastiva, definida por Hartmann (1987) como “the combination of two complementary approaches: comparative and contrastive analysis on one hand, and textual or discourse analysis on the other hand”, puede servir como una herramienta útil para conocer las características de un determinado documento en dos ordenamientos distintos. Por ello, como señala Tercedor Sánchez (1999), este enfoque resulta de gran ayuda en el estudio comparativo de los lenguajes de especialidad, ya que permite “[...] descubrir formas en las que un texto de un lenguaje o campo asociativo restringido se parece a otro en otra lengua, es decir a vislumbrar si los lenguajes de especialidad se parecen en estructura o son diferentes”. Asimismo, permite contemplar una perspectiva cultural, puesto que los lenguajes de especialidad se emplean en textos altamente convencionalizados en una determinada lengua, como pueden ser las sentencias, los certificados (de nacimiento, de defunción, de empadronamiento, entre otros) o los poderes notariales. De hecho, como señala Terral (2004), uno de los principales problemas de la traducción jurídica es la transmisión de un mensaje no de una lengua a otra, sino de un sistema jurídico a otro, en el que tendrá una gran influencia la cultura y costumbres de la sociedad. Por ello, Terral (2004: 879) plantea el siguiente esquema en el que representa las relaciones que pueden manifestarse entre la lengua y el sistema jurídico:

	UN SYSTÈME JURIDIQUE	PLUSIEURS SYSTÈMES JURIDIQUES
UNE LANGUE	<i>Ex. : droit français en langue française.</i> Pas de problème de traduction.	<i>Ex. : droit français et droit belge (en version française).</i> Différences conceptuelles ou non. Difficulté soit linguistique soit juridique. Recours au droit comparé.
PLUSIEURS LANGUES	<i>Ex. : Belgique, Suisse.</i> Pas de différence conceptuelle. Difficulté plus linguistique que juridique.	<i>Ex. : Canada (législation fédérale).</i> Différences conceptuelles. Difficulté juridique. Recours au droit comparé.

Figura 1. Situaciones de uso de la traducción jurídica que resultan de la relación entre sistema jurídico y lenguaje jurídico (Terral, 2004: 879).

En el presente artículo nos proponemos ahondar en el estudio contrastivo de los poderes notariales en los ordenamientos jurídicos español y francés. De esta manera, pretendemos, en un primer momento, analizar la legislación en vigor en torno a estos dos documentos en los ordenamientos jurídicos implicados y, posteriormente, tras la compilación de un corpus paralelo bilingüe, expondremos las principales características léxico-semánticas y morfosintácticas de estos documentos, así como las principales dificultades que cuya traducción pudiera ocasionar al estudiante o traductor novel en el par de lenguas francés-español.

## 2. Caracterización del objeto de estudio: el poder notarial y la *lettre de procuration*

El poder notarial es, en términos del Consejo General del Notariado español (n. d.):

[...] un documento público autorizado por un notario que permite a una persona o empresa designar a otra como su representante para que actúe en su nombre en determinados actos jurídicos, de modo que el representante deberá acreditar su cualidad de apoderado mediante la exhibición de la copia autorizada del poder.

Se trata de un documento público en el que el notario acredita la identidad de los intervinientes, la fecha de redacción y todas aquellas cuestiones que se deseen reflejar en la escritura. Viene regulado, además, por el artículo 1280.5 del *Código Civil*, en el que se especifica que deberán ser documentos públicos el poder para contraer matrimonio, el poder general para pleitos y los poderes especiales que deban presentarse en juicio, el poder para administrar bienes, y de cualquier otro que tenga por objeto un acto redactado o que deba redactarse en escritura pública, o haya de perjudicar a una tercera persona.

En este tipo de documentos encontramos, por tanto, dos figuras implicadas: aquella del poderdante, esto es, “la persona que da poder o facultad a otra para que le represente en su juicio, para administrar sus bienes o para actuar en su nombre en cualquier situación” (*Diccionario del español jurídico*, 2019), que deberá ser mayor de edad y estar en pleno uso de sus facultades mentales, y el apoderado, es decir, la “persona que tiene poderes de otra para representarla y proceder en su nombre” (*Diccionario del español jurídico*, 2019). Asimismo, como señala el Consejo General del Notariado, el poderdante es libre para revocar el poder en cualquier momento, previa solicitud de la devolución de la copia autorizada del poder; si el apoderado se negase, se debe otorgar una escritura de revocación del poder y notificar dicha revocación al apoderado mediante un notario.

Consideradas estas cuestiones, debemos preguntarnos qué tipos de poderes notariales existen en el ordenamiento jurídico español. El Consejo General del Notariado distingue entre:

1) Poderes generales, por los cuales el poderdante otorga facultades al apoderado para actuar en todos o en algún ámbito, con carácter general, que deberán quedar especificados claramente en el poder. Los más frecuentes son:

a. Poder general propiamente dicho, por el que se conceden amplias facultades, como la disposición sobre el patrimonio o la venta e hipoteca de los bienes inmuebles.

b. Poder para pleitos, cuando se faculta al procurador o al abogado a personarse en un pleito en nombre del poderdante.

c. Poder para administrar bienes, que permite al apoderado gestionar el patrimonio del representado. Si bien es cierto que, en este caso, se suelen excluir los actos de disposición como la compraventa o la hipoteca.

2) Poderes especiales, mediante los cuales se faculta al apoderado a realizar un acto jurídico concreto sobre el que va a recaer la acción, como la

compraventa de un bien. No obstante, ante esta amplitud de posibilidades, se reconoce que existen tantos tipos de poderes notariales como actos jurídicos que admiten la figura del representante; aunque hallamos situaciones en las que dicha representación no es admisible como en el caso de la redacción de un testamento, salvo en casos excepcionales permitidos por determinadas legislaciones forales.

3) Poderes preventivos, considerados un instrumento mediante el que una persona puede designar a otra para que actúe representando sus intereses si llegase a carecer de la capacidad necesaria para manifestar su voluntad, ejercer sus derechos o cumplir sus obligaciones. De esta manera, los poderes preventivos se otorgan ante la previsión de incapacidad futura del poderdante, aunque en determinados casos pueden surtir efectos desde su otorgamiento. Existen, a su vez, dos subtipos de poderes preventivos:

a. El poder preventivo en sentido estricto, que surte efectos cuando se declara la incapacidad del apoderado.

b. El poder preventivo con subsistencia de efectos en caso de incapacidad, con el que el representante puede hacer uso del poder desde su otorgamiento o desde la fecha que se especifique en el mismo, aun cuando el poderdante no sufra ningún estado de incapacidad. Como su nombre indica, este poder subsiste cuando se produce la incapacidad del poderdante.

En el Derecho francés, la *procuration*, al igual que el *mandat*, se encuentra regulada por el artículo 1984 y siguientes del *Code civil*, donde se describe como un acto mediante el cual una persona otorga a otra el poder de hacer algo en su nombre. Asimismo, puede realizarse por documento auténtico ante notario o como documento privado, por ejemplo, mediante carta (*lettre de procuration*), aunque también puede realizar mediante un mandato verbal. La aceptación del mandato solo puede ser tácita (art. 1985) y solo puede comprender actos administrativos. En caso de alienar, hipotecar o realizar cualquier otro acto en una propiedad, el mandato debe ser expreso (art. 1988).

Asimismo, la figura del apoderado o *mandataire* se encuentra recogida en los artículos 1991 a 1997 del *Code civil*, los cuales obligan al mandatario a cumplir el mandato y a responder por los daños e intereses que pudiera resultar de no ejecutar el mandato. Además, se encuentra obligado a realizar lo acordado aun tras la muerte del mandante y a responder al dolo y a las faltas que cometa en su gestión. No obstante, la responsabilidad relativa a las faltas se aplica de forma menos rigurosa si el mandato es gratuito (art. 1992). Todo mandatario está obligado a dar cuenta

de su gestión y a dar cuentas al mandante de todo lo que haya recibido en virtud de la procuración.

La figura del poderdante o *mandant*, por su parte, se encuentra regulada por los artículos 1998 a 2002 del *Code civil*. Es una figura obligada a ejecutar los compromisos acordados con el mandatario, de conformidad con poder que se le ha otorgado. El mandante debe reembolsar al mandatario los anticipos y gastos efectuados en la ejecución del mandato y pagar su salario cuando se haya acordado de esta manera. Además, debe indemnizar al mandatario de todas las pérdidas causadas por su gestión sin imprudencia que pueda serle imputable y, finalmente, deberá los intereses de las cantidades anticipadas por el mandatario desde el día de los anticipos confirmados. Estas características se completan con el Capítulo IV del Título XIII (arts. 2003 a 2010), mediante el cual se regula la finalización del mandato, que puede darse por revocación o renuncia del mandatario, por la muerte natural o civil, la tutela de los mayores de edad o la insolvencia del mandante o del mandatario y en el caso en que se nombre a un nuevo mandatario para el mismo negocio. El mandante puede revocar el mandato por propia voluntad y solicitar al mandatario la devolución del escrito o el original si se ha otorgado en acta o la copia auténtica. No obstante, la revocación notificada no podrá oponerse a los terceros que hayan actuado desconociendo la revocación y se reconoce como legal aquello realizado por el mandatario que no conociere de la revocación del mandato. El mandatario puede renunciar al mandato poniéndolo en conocimiento del mandante, pero, si este sufre perjuicios por esta renuncia, deberá indemnizar al mandatario a no ser que su renuncia venga producida por imposibilidad de continuar desempeñando el mandato sin grave detrimento hacia su persona.

### **3. Análisis contrastivo de los documentos de procuración en los ordenamientos jurídicos español y francés**

#### *3.1 Características del poder notarial español*

Como bien señala Castellano Martínez (2011: 101), el traductor jurídico requiere de tres cualidades impescindibles para acometer correctamente su labor: 1) poseer conocimientos relacionados con el tema del texto; 2) ser capaz de poner en práctica de los conocimientos en el ámbito del documento y de las lenguas implicadas; 3) poseer una buena capacidad de redacción en la lengua meta, tanto si es su lengua materna como si no. Asimismo, debemos recordar, como señalan San Ginés y Ortega (1997: 11), que:

El lenguaje, para el Derecho, es algo más que un modo de exteriorizarse; es un modo de ser: la norma, destinada a regir la conducta de los hombres, está encarnada en la palabra. La precisión y la claridad no actúan aquí como simples valores estéticos sino como verdaderos valores morales. La justeza de la expresión no es extraña a la justicia del resultado (...). El Derecho impone al lenguaje una severa disciplina.

Por tanto, se concluye que el lenguaje jurídico requiere de precisión y de un respeto absoluto de las convenciones de la lengua meta. Las características más destacables del documento del poder notarial son:

El plano léxico-semántico se caracteriza por la presencia de términos propios del discurso notarial, una sublengua de especialidad comprendida en el discurso jurídico. González Salgado (2009: 237) considera que el lenguaje notarial se inscribe en el lenguaje jurídico general, junto con el lenguaje legislativo, aplicado a la redacción de normas legales, el lenguaje judicial, aplicado a las sentencias y otros textos judiciales y el lenguaje contractual, en el ámbito empresarial. En nuestra opinión, la denominación lenguaje jurídico presenta un carácter amplio que engloba distintas sublenguas de especialidad como aquellas empleadas en el ámbito judicial, notarial, legal, administrativo, etc., siempre en intersección con la lengua común y dentro del lenguaje general, como afirma Cabré (1993: 140).

Además, como bien señala Juste (2016: 35), una de las particularidades del Derecho notarial es su capacidad de recoger asuntos del Derecho civil, del mercantil, registral, procesal y administrativo; además de Legislación notarial, fiscal, hipotecaria, y una cantidad de hechos como las notificaciones o los requerimientos, así como cualquier hecho apreciable objetivamente por el notario, y actos jurídicos, como contratos o testamentos. Estos elementos le llevan a:

[...] aceptar la existencia del lenguaje notarial *per se* y a entender que se manifiesta como un compendio de léxico, fraseología y contenido jurídico perteneciente a cada una de dichas ramas del Derecho y a las legislaciones correspondientes, que adquiere la naturaleza de notarial al contextualizarse en el instrumento notarial bien en forma de acta (hechos jurídicos) o de escritura pública (actos jurídicos); además de la terminología formal y conceptual propia de las diferentes situaciones comunicativas (supuestos o problemas jurídicos) que se planteen ante el notario (Juste Vidal, 2016: 36).

Para Juste (2016: 37), el lenguaje notarial se caracteriza por poseer rasgos de especialidad, formalidad, intención objetiva, variedad temática, precisión documental y pretendida claridad, así como por su estilo formulario y el uso del canal escrito. Partiendo, además, de los postulados de Gunnarsson (2009: 100), considera que el lenguaje notarial adquiere

esta denominación en el momento en el que se genera en un contexto real (notaría), en una situación comunicativa compartida (acto o negocio jurídico recogido) y cuando participan varios interlocutores expertos o no expertos (notarios, oficiales de notaría, abogados, ciudadanos o la Administración). De acuerdo con esta autora (*ibid.*), las características formales más relevantes de esta sublengua de especialidad y que hemos podido encontrar en los documentos analizados son:

1) la repetición frecuente de parejas de términos o dobles (“que da y confiere Poder general”, “apodera y autoriza”, “la ratifica y firma”);

2) el empleo de binomios léxicos en las escrituras, que se constituye como una manifestación del carácter formulaico del lenguaje jurídico y notarial (“tiene capacidad legal y legitimación”);

3) sinonimia endémica (“gestione y tramite”, “otorgando cuanto sean necesario o conveniente a los fines pretendidos”);

4) siguiendo a Medina (1994: 416), una característica exclusiva de este lenguaje es la especificación de todas las personas, hechos, situaciones, razones y circunstancias de los hechos que se exponen, de ahí la importancia del funcionamiento referencial de las unidades deícticas, lo cual permite remarcar los deícticos empleados en la referenciación de la realidad lingüística y de la realidad extralingüística, como “Yo, el Notario autorizante” y “dando fe Yo, el notario”; los adjetivos atributivos (“carácter confidencial”, “seguimiento posterior”), los adjetivos posesivos (“en su propio nombre y derecho; tiene a mi juicio”), los adverbios locativos y temporales; los tiempos y modos verbales (uso del presente y del pretérito perfecto de indicativo, además del infinitivo para enumerar), los sintagmas preposicionales con “de” (“vecino de”, “Notario de esta Ciudad del Ilustre Colegio de [...]”), las aposiciones (“ante mí”), el uso frecuente del participio “dicho” o “antedicho” con valor anafórico (“dicho Poder queda en suspenso”) y la formulación de las fechas (“en [...], mi residencia, a quince de diciembre de dos mil [...]).

5) una serie de fórmulas notariales convertidas en esquemas fijos a los que recurren los notarios en la redacción de sus documentos (“está el sello, el signo, la firma y la rúbrica del Notario autorizante”, “con mi intervención”). De esta manera, según Juste (2016: 39): “la recurrencia a estas fórmulas convencionalizadas suministra una estructura rígida que determina los usos lingüísticos de estos instrumentos”. Asimismo, esta autora (*ibid.*) señala que “los documentos notariales copian modelos establecidos que se mantienen en el tiempo, pues cualquier modificación puede ocasionar su invalidación”. De esta manera, siguiendo a Martínez Ezquerro (1999), Juste (2016) señala que el notario, con el fin de obtener la

pretendida claridad del lenguaje notarial, ha de evitar tecnicismos superfluos, debiendo optar por la estabilidad del léxico jurídico notarial ya arraigado, evitando los neologismos legales que no sean imprescindibles. Asimismo, el redactor debe dar cuenta de la terminología notarial y ser cauteloso con el uso de sinónimos, ya que el léxico notarial está estructurado en campos semánticamente consistentes y jerarquizados, en los que cada término posee un valor semántico preciso y no intercambiable. Además, esta autora (2016: 40) señala que el lenguaje notarial comparte con el lenguaje jurídico un estilo único, caracterizado por el Arte oratorio, por el que el profesional del Derecho debe atender al sentimiento y al humanismo además de a la verdad y a la justicia.

6) la rigidez y solemnidad del lenguaje notarial, manifestado en la recurrencia a títulos y tratamientos (“notario del Ilustre Colegio de [...]”, “notario autorizante”;

7) su carácter imperativo (“advierdo a la compareciente”).

### 3.2 Características del poder notarial en francés

La búsqueda documental realizada nos ha permitido comprobar que, efectivamente, el poder notarial español no presenta un equivalente exacto en el Derecho francés. Hemos verificado que, en Francia, lo más frecuente es redactar una carta de procuración mediante la cual el poderdante autoriza al apoderado a realizar determinadas acciones en su nombre. La macroestructura de este documento se rige, pues, a partir de las convenciones típicas de una carta administrativa: en la esquina superior izquierda encontramos los datos personales y la dirección del remitente (nombre y apellido, dirección, código postal, ciudad, correo electrónico y teléfono), mientras que, a la derecha, aparecerán los datos del destinatario. Posteriormente, se presenta la fecha y el lugar de redacción de la carta en la parte derecha mientras que, a la izquierda, aparecerá el asunto (*objet*), que debe ser *lettre de procuration* o, simplemente, *procuration*. A continuación, se presenta el saludo de cortesía típico de las cartas formales francesas (*Madame, Mademoiselle o Monsieur*) y continúa con el texto del cuerpo. No obstante, en este caso debemos señalar que, en el léxico jurídico y administrativo, no debería emplearse el término *mademoiselle* al ser considerado sexista, como ya se ha señalado en la *Circulaire de Matignon* (2012: 1):

Les civilités « Madame » ou « Mademoiselle » ne constituent pas un élément de l'état civil des intéressées. Le choix de l'une ou de l'autre n'est commandé par aucune disposition législative ou réglementaire.

L'emploi de la civilité « Madame » devra donc être privilégié comme l'équivalent de « Monsieur » pour les hommes, qui ne préjuge pas du statut marital de ces derniers.

Finaliza la carta con la declaración jurada del apoderado (*lu et accepte le pouvoir*) y del poderdante (*bon pour pouvoir*). De esta manera, podemos observar que este documento es un texto híbrido en el que hallamos las convenciones de una carta administrativa y, a su vez, de un contrato entre las dos partes implicadas. No obstante, existen diferencias sustanciales como la existencia de un único párrafo en el que se recogen todas las acciones autorizadas al apoderado, a diferencia del poder notarial, que se articula mediante puntos y aparte. En lo concerniente al plano léxico-semántico, debemos destacar el uso de dos formulismos propios de esta tipología textual: *déclare donner procuration à* y *faire en mes lieu et place*, mediante los cuales el documento puede surtir efectos legales.

De esta manera, en el documento francés encontramos:

1. El empleo de la fórmula *je soussigné(e)*, mediante la que se presenta al poderdante.
2. El uso de oraciones subordinadas y yuxtapuestas que pueden crear periodos amplios, cuya finalidad es la claridad y la evitación de segundas interpretaciones. De esta manera, en los datos que suelen acompañar al nombre del apoderado y del poderdante suelen aparecer la dirección completa del domicilio, así como la fecha y el lugar de nacimiento. Asimismo, se suele indicar la fecha de validez del documento mediante fórmulas como: *cette procuration est valable à compter du* o *ce pouvoir prend pleinement effet à compter de la date du... pour une durée de*.
3. La existencia de proposiciones subordinadas de finalidad precedidas de la preposición *pour* o *à* tras el sintagma verbal *donner procuration*. Dicho sintagma verbal viene seguido, asimismo, de un complemento indirecto encabezado por la preposición *à* mediante el que se presenta al apoderado.
4. La existencia de formalismos propios de las cartas administrativas, como las despedidas con un alto grado de formalidad: *vous priant de bien vouloir prendre en considération cette demande, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées*.
5. Se observa, además, un empleo generalizado de los participios de presente en francés (*résidant à, demeurant à, agissant en tant que mandant, agissant en tant que mandataire*), cuya traducción, generalmente, consiste en una subordinada de relativo. No obstante,

de nuevo, depende de las convenciones del género en la lengua meta. Así, *habitant à* podría traducirse por *que reside en*, aunque en el lenguaje notarial español se emplea, fundamentalmente, *con domicilio en*.

6. La existencia de esquemas fijos como *bonne pour mandat; lu et accepte le pouvoir; bon pour pouvoir; pour faire valoir ce que de droit; pour servir et valoir ce que de droit*.

### Conclusiones

El análisis contrastivo realizado en este artículo pone de manifiesto que el traductor especializado debe poseer conocimientos de la lengua origen y meta, pero también debe ser capaz de aplicar el derecho comparado en la traducción de los géneros jurídicos, ya que, como se ha podido observar, el lenguaje y los textos jurídicos están íntimamente ligados a la realidad y a las costumbres de la cultura meta. Asimismo, se ha puesto de manifiesto las distintas macroestructuras que presentan los documentos objeto de estudio y que, en el caso de una traducción jurídica o jurada, deben respetarse. Hemos presentado, asimismo, un análisis contrastivo de ambos documentos en los planos léxico-semántico y morfosintáctico. De hecho, como señala La Rocca (2005: 246), este tipo de análisis evita las interferencias entre las lenguas de trabajo afines y mejora la competencia traductora del estudiantado, ya que permite aumentar la capacidad de comprensión lectora en la lengua origen y de producción en la lengua meta.

La traducción jurídica y notarial exige, pues, un importante trabajo documental que permita conocer en profundidad el texto que se va a traducir y la naturaleza de su equivalente en la cultura meta. De esta manera, queda demostrado que la traducción jurídica no es una mera transferencia lingüística de términos, sino una transferencia entre sistemas y ordenamientos jurídicos, considerando para ello las posibles colocaciones, inequivalencias o equivalencias parciales y otras cuestiones.

### Referencias bibliográficas

- Arntz, R. (1988): "Steps towards a Translation-Oriented Typology of Technical Text." *Meta* 33.4, pp. 468-472.
- Cabré i Castellví, M. T. (1993): *La terminología. Teoría metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- Castellano Martínez, J. M. (2011): "La traducción de textos jurídico-institucionales franceses: principales parámetros orientados a los

- alumnos de Traducción e Interpretación". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16: 27, pp. 191-214.
- Consejo General del Notariado (n.d.): "¿Qué es y para qué sirve un poder notarial? ¿Y los instrumentos de protección de la persona?" [ref. de 5 de julio de 2019]. Disponible en Web: <[https://www.notariado.org/liferay/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=2902665&groupId=10218&folderId=2702308&name=DLFE-125685.pdf](https://www.notariado.org/liferay/c/document_library/get_file?p_l_id=2902665&groupId=10218&folderId=2702308&name=DLFE-125685.pdf)>
- Consejo General del Notariado (n.d.): "Poderes notariales". [ref. de 5 de julio de 2019]. Disponible en Web: <<https://www.notariado.org/liferay/web/notariado/poderes-notariales>>
- Consejo General del Poder Judicial y Real Academia Española. (n.d.): *Diccionario del español jurídico* [ref. de 3 de julio de 2019]. Disponible en Web: <[dej.rae.es](http://dej.rae.es)>
- Gobierno de España (1899): Real Decreto de 24 de julio de 1899 por el que se publica el Código Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 206 de 25 de julio de 1899 [ref. de 22 de agosto de 2019]. Disponible en Web: <[https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/(1)/con)>
- González Salgado, J. A. (2009): "El lenguaje jurídico del siglo XXI." *Diario La Ley* 7209, pp. 235-245.
- Gunnarsson, B. L. (2009) : *Professional Discourse*. London: Continuum.
- Hartmann, R.. (1980): *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Juste Vidal, N. (2016): *Análisis empírico-descriptivo de los géneros notariales: El caso del "poder de representación" y su traducción*. Castellón de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- LaRocca, M. (2005): "Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines". *Actas del XXIII CONGRESSO AISPI: Lingüística contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Palermo: Italia.
- Martínez Ezquerro, A. (1999): "El lenguaje jurídico en documentos de la colección diplomática de Calahorra." *Cuadernos de investigación filológica* (C. I. F.) 25, pp. 117-125.
- Medina García, C. (1994): "Aproximación al lenguaje notarial de mediados del siglo XIV: caracterización morfosintáctica de un mandato." *Contextos* 23-24, pp. 407-420.
- Premier Ministre de la République Française (2012): "Circulaire concernant la suppression des termes « Mademoiselle », « nom de jeune fille », « nom patronymique », « nom d'épouse », et « nom d'époux » des formulaires et correspondances des administrations" [ref. de 8 de julio de 2019]. Disponible en Web: < [98](http://www.haut-conseil-</a></p></div><div data-bbox=)

- egalite.gouv.fr/IMG/pdf/Circulaire\_n\_5575-SG\_du\_21\_fevrier\_2012\_2\_.pdf >
- Real Academia Española, Consejo General del Poder Judicial (n. d.): *Diccionario del español jurídico* [ref. de 19 de agosto de 2019]. Disponible en Web: <<https://dej.rae.es/>>
- République Française (1804): *Code civil* [ref. de 4 de agosto de 2019]. Disponible en Web <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721>>
- San Ginés Aguilar, P., Ortega Arjonilla, E. (1997): *Introducción a la traducción jurídica y judicial*. Granada, España: Comares.
- Tercedor Sánchez, M. (1999): "La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor" [ref. de 5 de julio de 2019]. Disponible en Web: <<http://elies.rediris.es/elies6/index.html#indice>>
- Terral, F. (2004). "L'empreinte culturelle des termes juridiques". *Meta*, 49: 14, pp. 876–890. doi: <https://doi.org/10.7202/009787ar>



## El papel de la mujer en el cine de animación de Pixar

Mireia Maldonado Parra  
*Universidad de Sevilla*  
Mireia16397@gmail.com

Fecha de recepción: 24.10.2019

Fecha de aceptación: 13.12.2019

**Resumen:** Pixar es considerado sin duda alguna uno de los grandes referentes del cine de animación actual, por lo que debe lamentarse especialmente la escasez de personajes femeninos de relevancia en sus películas. Fácilmente se comprueba que la mayor parte de sus personajes principales pertenecen al género masculino y presentan además rasgos acusadamente patriarcales. Solo en contadas ocasiones el protagonismo de la película en cuestión es compartido por un personaje femenino, y, como este artículo pretende comprobar, también estos se hallan en su mayor parte sujetos a una representación que propone, aún en estos tiempos, roles más bien tradicionales.

**Palabras clave:** Pixar, Cine de animación, Roles de género, Representación femenina, Desigualdad de género.

## The role of women in Pixar's animated cinema

**Abstract:** Pixar is definitely considered one of the greatest role models in the current animated cinema scope, and that's why it is disappointing to see the lack of relevant female characters. It can be easily proved that most of the main characters are male and show patriarchal features. We hardly ever find a female main character, and it is the purpose of this article to evidence that even these ones usually represent traditional roles.

**Key words:** Pixar, animated cinema, gender roles, female representation, gender inequality.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Películas analizadas.

### 1. Introducción

El cine de animación forma parte importante del patrimonio cultural de la sociedad actual, aunque hasta la fecha no son demasiadas las productoras que han logrado un reconocimiento global y a nivel de crítica.

Destacan aquí tal vez los casos de Estudios Ghibli<sup>1</sup>, DreamWorks<sup>2</sup>, por supuesto, Disney<sup>3</sup> y, dentro de este último, los estudios Pixar. Las películas de Pixar son sin duda alguna de las más reconocidas a nivel mundial, atraen a públicos de todas las edades, y no se consideran simplemente un entretenimiento infantil, tal y como indica, por ejemplo, M. K. Booker:

Even Disney proper (as distinguished from Pixar) has gotten with the program and has offered, in its recent films, a panoply of cultural allusions and sly jokes that young children are almost certain not to understand but that make the films more pleasurable for adults. (Booker, 2010: 49-50).

Sin embargo, tratándose de productos de tal éxito social en la actualidad resulta sorprendente el escaso protagonismo que se les otorga aquí a los personajes femeninos, y, sobre todo, el papel con frecuencia muy tradicional que se les suele asignar a estos. Porque aunque Disney, la productora a la que pertenece Pixar, utiliza con bastante frecuencia personajes femeninos para protagonizar sus películas, como por ejemplo en *Blancanieves y los siete enanitos* (*Snow White and The Seven Dwarfs*, Hand, Cottrell, Jackson, Morey, Pearce y Sharpsteen, 1937), y la más reciente *Enredados* (*Tangled*, Nathan Greno y Byron Howard, 2010), donde incluso dan título a la obra, sin embargo, al tratarse de historias basadas en algún cuento clásico, siguiendo la estructura original de este, las mujeres no suelen ser importantes por sí mismas, sino que habitualmente han de alcanzar la realización con ayuda de algún hombre. En los ejemplos antes mencionados, tanto Blancanieves como Rapunzel, como es bien sabido, necesitan de un príncipe para ser salvadas, siendo personajes sumisos sin ser capaces de tomar iniciativas. Así lo indican, por ejemplo, M. L. Iglesias y M. D. M. Zamora con respecto a Blancanieves:

A pesar de tomar el papel protagonista del relato, su funcionalidad se ciñe a ser objeto de la recepción de la acción o de sus consecuencias, pero nunca a tomar la iniciativa, es decir, es un simple destinatario. (Iglesias & Zamora 2013: 130).

Este hecho resulta especialmente grave si se tiene en cuenta que las películas de Disney se consideran como claros referentes en el cine de animación, forman parte de la educación cultural infantil e influyen muchísimo en la visión de la vida y de los roles de género de los más pequeños. Resulta así interesante señalar que, aunque la representación de

---

<sup>1</sup> Fundado en 1985 en Japón y considerado uno de los mejores estudios de animación de la actualidad.

<sup>2</sup> Estudio de animación fundado en 1994, filial de Universal Pictures.

<sup>3</sup> Compañía de medios de comunicación y entretenimiento más grande del mundo, fundada en 1923.

roles femeninos y masculinos en el cine de Disney puede considerarse numéricamente muy similar, las mujeres por lo habitual se subordinaban al hombre con el que comparten protagonismo. Ocurre en *Blancanieves y Enredados*, y también en otras muchas producciones. Gillam y Wooden, por ejemplo, comentarán que “Disney animated films, which have been criticized for decades for their stereotypical female leads and traditional representations of gender” (Gillam y Wooden 2010: 2), algo que debe considerarse como rasgo negativo de esta productora. Los estereotipos tradicionales se repiten una y otra vez, y pueden resumirse, como indicará Núñez Domínguez, en que en el cine de Disney las mujeres aparecen representadas únicamente de tres formas diferentes: o bien como princesas, como reinas, o como madrastras (Núñez Domínguez, 2008: 148-149)<sup>4</sup>. Y, lamentablemente, también en el caso de Pixar, siguiendo el legado de Disney, las mujeres suelen actuar como simples compañeras.

Pixar cuenta con un total de 20 películas, aunque algunas de ellas pertenecen a la misma saga<sup>5</sup>, por lo que son varios los personajes que se repiten. Aunque no en todos los largometrajes de la compañía los protagonistas son humanos -de hecho, esto ocurre en una gran minoría-, en todos ellos podemos encontrar rasgos que los definen o bien dentro del género masculino o bien del femenino. Cuando se trata de personajes masculinos, está claro que Pixar no duda a la hora de establecer protagonistas, al contrario de lo que ocurre con los femeninos. Así, encontramos películas como *Bichos, una aventura en miniatura* (*A Bug's Life*, John Lasseter y Andrew Stanton, 1998) o *Cars* (*Cars*, John Lasseter y Joe Ranft, 2006), donde un único personaje masculino lleva el peso de la película. Aunque estos protagonistas no sean humanos, poseen claramente características que los enmarcan dentro del género masculino, algo especialmente apreciable tanto en Filk, protagonista de *Bichos*, como en Rayo McQueen, protagonista de *Cars*, sobre todo por su aspecto físico, pero también apreciable en los pronombres usados por otros personajes para referirse a ellos. En ambas películas aparecen personajes femeninos, pero sin duda alguna son los masculinos los grandes protagonistas de la historia. En *Bichos*, el personaje femenino de mayor relevancia es, una vez más, una princesa que necesita del protagonista masculino para lograr proteger su reino, y que no tendría sentido en la película sin la existencia de este último. En *Cars*, por el contrario, el personaje femenino únicamente

---

<sup>4</sup> Así se aprecia, por ejemplo, en *La Cenicienta* (*Cinderella*, Clyde Geronimi, Wilfred Jackson y Hamilton Luske, 1950).

<sup>5</sup> Son cinco las sagas con las que cuenta Pixar en la actualidad, y siete las películas que no cuentan con secuelas o precuelas.

tiene importancia en cuanto a su interés romántico por el protagonista<sup>6</sup>, además de aparecer en un número inferior de escenas que Rayo McQueen, el personaje principal de género masculino. Así lo indican Bakar, Ibrahim, Veerappan, Noor, Heng y Yann:

The main character in this animated film is, Lighting McQueen. He has the highest frequency of appearance in the film where he had appears for 39 times. [...] While only female who play the major role in this animated film, Sally Carrera appears for 19 times. (Michael, et. al. 2012: 75).

Es importante destacar aquí que gran parte de las películas de Pixar cuentan con varios protagonistas, normalmente dos, como ocurre en las distintas entregas de *Toy Story* (*Toy Story*, John Lasseter, 1995), en las de *Monstruos S. A* (*Monsters, Inc*, Pete Docter, Lee Unkrich y David Silverman, 2001), en *Ratatouille* (*Ratatouille*, Brad Bird, 2007), en *Up* (*Up*, Pete Docter y Bob Peterson, 2009) y en *El viaje de Arlo* (*The Good Dinosaur*, Peter Sohn, 2015)<sup>7</sup>, por ejemplo, pero también algún número más, como en *Los Increíbles* y en *Inside Out*. Mientras que en estas películas los protagonistas son claramente hombres, tal y como muestran sus rasgos tradicionalmente masculinos, visibles, por ejemplo, en el afán de Buzz Lightyear por proteger a las damas y mostrarse como un héroe cuyo propósito es salvar el planeta, además de, por supuesto, los rasgos físicos, es cierto que a veces el protagonismo es compartido tanto por hombres como por mujeres, como ocurre en las dos entregas de *Buscando a Nemo* (*Finding Nemo*, Andrew Stanton y Lee Unkrich, 2003) y en *WALL•E: Batallón de limpieza* (*WALL•E*, Andrew Stanton, 2008), pero, pese a los temas más actuales que utiliza esta productora, que se desliga en parte de los cuentos tradicionales que tanto le gustan a Disney, por desgracia, la falta de autonomía femenina para la realización personal y el éxito social sigue tan presente en Pixar como lo estaba en Disney, puesto que los personajes femeninos en estas películas actúan simplemente como compañeras de los masculinos. Esto se puede percibir indudablemente en Dory, el personaje más relevante de *Buscando a Nemo*, cuyo único propósito e interés en la película es ayudar al personaje masculino en su propósito.

---

<sup>6</sup> Por si fuera poco, además de este personaje, únicamente hay otro más de cierta relevancia con características femeninas. Todos los demás son fácilmente identificados como masculinos, mostrando una vez más una evidente desigualdad.

<sup>7</sup> Aunque puede considerarse tanto en *Ratatouille* como en *El viaje de Arlo* que uno de los personajes principales posee algo más de relevancia que el otro, los dos pueden ser también considerados protagonistas.

Con ello “se configura la especialización estereotípica de los géneros a través de un discurso que legitima la desigualdad y polariza los géneros” (Belmonte y Guillamón, 2008: 116) y, como insiste Signorielli, se refuerza el status quo tradicional (Signorielli, 1989). Hay que subrayar además que en muchas de las películas en las que hombres y mujeres comparten protagonismo, como *Los increíbles* (*The incredibles*, Brad Bird, 2004) o *Del revés* (*Inside out*) (*Inside out*, Pete Docter y Ronnie del Carmen, 2015), ellas aún poseen, en su conjunto, claros valores tradicionalmente ligados a la mujer. Esto es algo especialmente reflejado en Helen, el personaje femenino principal de *Los increíbles* que, además de ser una superheroína, es quien debe dedicarse a las tareas del hogar, a diferencia de su marido. Además, mientras que la trama de los personajes masculinos radica especialmente en sus superpoderes, el personaje de Violeta, la hija adolescente, cuenta también con una trama centrada en su interés romántico, mostrando así que las mujeres, a diferencia de los hombres, no pueden ser únicamente superheroínas: también tienen que ser esposas, amas de casa o, en su defecto, parejas de algún hombre. Como indica Decker:

As is found in other research, Pixar’s females are portrayed as more likely to be romantic than males (Junn, 1997; Wiersma, 2000). They are also more likely to possess familial power (i.e. caretaking responsibility for children or other family members) than males. (Decker, 2010: 92).

Y, finalmente, ha de indicarse que entre la veintena de películas producidas solo una única se encuentra protagonizada exclusivamente por una mujer: Mérida, la protagonista de *Brave*<sup>8</sup> (*Indomable*) (*Brave*, Mark Andrews, Brenda Chapman y Steve Purcell, 2012).

El estreno de *Brave* supuso una importante transformación en el papel de la mujer para Pixar, pues por primera vez una mujer fuerte e independiente lograba ser la única protagonista, además de no contar con ningún interés romántico, y ser relevante en la historia por sí misma y no con respecto a ningún otro personaje. Aguado y Martínez dirán que: “La primera princesa creada por los estudios de animación Pixar, Mérida, representa la mayor ruptura con sus antecesoras hasta la fecha.” (Aguado, Martínez 2015: 9).

En las primeras películas de Pixar las mujeres no consiguieron destacar por su importancia. Siguiendo la enumeración de estereotipos

---

<sup>8</sup> Sharp asegura que esto se debe a que “I have read, in discussions of gender in children’s films, that there is a general belief in the industry that everyone will watch a movie with a male lead character, but boys will be turned off by movies with a female lead.” (Sharp 2009: 3).

propuesta por Guarinos (2007: 106), muchas de las que aparecen en estas películas cumplen el estereotipo de *la chica buena* o el de *mater amabilis*, entre otros:

Las mujeres estereotípicas más comunes son:

- La *chica buena*. Lo es porque acepta el sistema, es sufridora, ingenua y conformista. Suele ser joven, pero discretamente hermosa y generalmente de clase social y nivel cultural medio-bajo. Su aspiración es ser feliz con un buen esposo toda la vida.
- [...]
- La *mater amabilis*. Es el ama de casa feliz, de mediada edad, amorosa y atenta con sus hijos y su marido. Una buena persona sin mucho que aportar en ningún sentido. (Guarinos 2007: 107s.).

Esto se puede ver ya desde el primer largometraje de la compañía, *Toy Story*, donde se aprecia que las mujeres son representadas únicamente como parejas de un personaje masculino de mayor relevancia. Un claro ejemplo de esto es Bo Peep, la chica buena que vive por y para su pareja, Woody, y que destaca principalmente por su aspecto inocente e infantil.

La segunda entrega de esta película, *Toy Story 2*, ya cuenta con la incorporación del personaje de Jessie, una chica ambiciosa e independiente sin aparentes intereses románticos en un principio, e interesante por sí misma, que cumple el estereotipo de *ánge*<sup>9</sup>, un lobo con piel de cordero, aunque sigue estando muy lejos de obtener el mismo protagonismo que Buzz y Woody. Sin embargo, en esta película también se introduce el personaje de la Señora Patata, lo que supone una vuelta atrás con respecto a la representación de la mujer, ya que es un ama de casa feliz cuya trama en la película gira en torno a su marido, el Señor Patata, especialmente para prestarle su ayuda y atención siempre que lo necesite, sin mostrar ninguna trama relevante independiente a él.

El estereotipo de *chica buena* o *mater amabilis* está también representado en películas realizadas con posterioridad, como *Bichos*, *Ratatouille*, *Cars*, *Wall-E* y más aún en *Up*, donde la importancia de la ya fallecida Ellie, el único personaje femenino de relevancia, radica en que fue

---

<sup>9</sup> Como indica Guarinos: de piel de cordero y lobo en su interior, da el perfil de la anterior pero es la más peligrosa, puesto que en su falsedad es ambiciosa y capaz de cualquier cosa en beneficio propio. (Guarinos, 2007: 107).

la encantadora ama de casa y mujer del protagonista, Carl<sup>10</sup>. Parece que su principal objetivo en la vida era ser madre, y cuando no lo consigue su vida carece de sentido, mientras que su marido, Carl, vive grandes aventuras más allá de la paternidad. Por si fuera poco, la vida de Ellie únicamente tuvo sentido junto a su marido, mientras que en la de él comienzan sus aventuras cuando Ellie ya no forma parte de ella.

En estas primeras películas queda claro que la mujer permanece marginada y fuera de la historia, además de ser un estereotipo monocorde en muchas ocasiones<sup>11</sup>, tal y como indicaba Casetti (1994: 253 y ss.) en cuanto a la objetualización narrativa de la mujer.

En *Monstruos S. A.* ocurre algo parecido con el personaje de Celia, fácilmente clasificable como *chica buena*<sup>12</sup>, apareciendo como pareja de uno de los personajes masculinos, sin contar con un gran interés en la historia, y sin saberse mucho más de su vida más allá de su interés romántico por el protagonista. Aquí también se puede encontrar una niña humana, Boo, que posee una gran importancia en el relato, sin embargo, a pesar de que sin la existencia de Boo la película no tendría sentido, en sí mismo no es un personaje interesante para este trabajo, ya que está escasamente feminizado, siendo en realidad irrelevante su género e importando más su condición infantil.

Algo similar ocurre en *Los Increíbles*. Aquí sí encontramos a dos mujeres protagonistas interesantes -eso sí, comparten protagonismo con hombres-, Helen y Violeta, aunque la primera parece conseguir un mayor reconocimiento por ser madre que superheroína, algo que no le ocurre a su marido. Helen y Violeta representan claramente el estereotipo de *superheroína*, pero cuentan también con otros que relegan a la mujer a su papel tradicional: *mater amabilis* en el caso de Helen, y *la chica buena* en el caso de Violeta. Aunque aquí sí existen personajes femeninos que tienen importancia por sí mismos, por desgracia siguen estando también ligados a valores tradicionales, algo que está claro que a los hombres no les ocurre. Es fácilmente apreciable en los hombres que protagonizan *Los increíbles*,

---

<sup>10</sup> Es importante mencionar que Ellie fallece al inicio de la película, lo que implica que la desigualdad entre personajes masculinos y femeninos es evidente en *Up*.

<sup>11</sup> Como se ha mencionado, para Ellie de *Up*, por ejemplo, parece que el objetivo de principal de su vida era ser madre.

<sup>12</sup> A pesar de que sí es una mujer trabajadora, ocupa un puesto de poca responsabilidad. Ramos añade que es presentada como poco profesional y necesita ser seducida por algún chico (Ramos 2006: 45)

cuya trama se centra casi exclusivamente en sus poderes, algo que por supuesto no ocurre con las mujeres.

No en todas las películas de Pixar aparece la mujer como pareja de un hombre. En algunas las relaciones de pareja no son importantes, y no están representadas. Es el caso de *Buscando a Nemo*, donde Dory, el personaje femenino, no tiene ningún interés romántico -renuncia sexual que la lleva a cumplir el estereotipo de *la virgen*<sup>13</sup> tanto en su forma beatífica, como en la guerrera-. Este personaje, a pesar de ser femenino, cuenta con un papel extremadamente importante, aunque es ella, la mujer, y no Marvin, con quien comparte protagonismo, quien padece una discapacidad cerebral, mostrando con ello menos capacidades -que no inteligencia ni, mucho menos, interés- que su coprotagonista masculino.

Parecía que esto iba a implicar una significativa evolución en las películas de esta compañía, y que en las producciones posteriores las mujeres ya alcanzarían un reconocimiento adecuado a los tiempos actuales. Sin embargo, una mirada más atenta a las producciones posteriores a *Brave* revela que Pixar da un paso adelante para, justo después, encaminarse hacia atrás.

Con el estreno de *Brave* e *Inside Out*, donde las mujeres aparecen representadas como seres fuertes e inteligentes<sup>14</sup>, sin ningún interés romántico, y sin estar a los pies de ningún hombre, parecía que Pixar estaba evolucionando en cuanto a la inclusión de rostros femeninos en sus películas. *Brave* destaca por ser la única película que tiene un protagonista exclusivamente femenino, que además es una mujer fuerte e independiente que encaja fácilmente en el estereotipo de *guerrera*<sup>15</sup>, ya que decide alejarse de su aparentemente perfecta vida de princesa para comenzar sus propias aventuras, siempre acompañada por su fiel compañero: un arco.

---

<sup>13</sup> Como indica Guarinos: en sus variedades de virgen sumisa y virgen rebelde o *virgo potens*. Estas mujeres hacen de su renuncia sexual su fundamental característica, en algunos casos de forma beatífica y en otros aproximándose más a la mujer guerrera, tipo Juana de Arco. (Guarinos, 2007: 107-108).

<sup>14</sup> Sin embargo, algún personaje de *Inside Out* posee características ligadas tradicionalmente a la mujer. Es especialmente apreciable en Alegría, un personaje que siempre está contento, y que además posee un aspecto físico femenino y atractivo.

<sup>15</sup> Como indica Guarinos: mujeres por lo general de corte histórico mítico, al estilo de las Amazonas que anteponen la lucha a otras facetas personales. Suelen ser también muy atractivas y renunciar a los hombres o renunciar a su condición de guerreras por un hombre. (Guarinos, 2007: 109).

Por supuesto, esto es algo completamente alejado del papel tradicional de la mujer.

Pero inmediatamente después estrenaron *Monstruos University* (*Monsters University*, Dan Scanlon, 2013), precuela de *Monstruos S.A.*, donde la única mujer, la malvada Decana Abigail Hardscrabble, sin duda encarna el estereotipo de *dominatrix*<sup>16</sup>, una mujer con poder que siembra el miedo allá por donde pasa. No tuvieron ningún problema a la hora de dejar atrás a Boo, el único personaje femenino que tenía cierta relevancia en la primera película.

Con el estreno de *Inside Out* pareció de nuevo que la mujer, poco a poco, iba a ser correctamente representada, además de obtener papeles de relevancia. Además de Riley, tres de las emociones están representadas por mujeres -alegría, tristeza y asco- y sólo otras dos por hombres -ira y miedo-.

Pero, a pesar de este avance tan positivo en cuanto a la representación femenina se refiere, Pixar realizó justo después el largometraje *El viaje de Arlo*, donde no hay mujer que posea importancia. Únicamente aparece la madre de Spot en algún momento, una vez más como *mater amabilis*. Justo cuando parecía que Pixar estaba interesada en evolucionar hacia una representación femenina más justa, comienza a retroceder de nuevo.

En *Buscando a Dory* (*Finding Dory*, Andrew Stanton y Angus MacLane, 2016) y *Cars 3* (*Cars 3*, Brian Fee, 2017) la necesidad de contar con los protagonistas de las entregas anteriores dificultó la aparición de personajes femeninos de relevancia. En *Buscando a Dory*, Dory comparte protagonismo con Nemo, pero puede considerarse el personaje más relevante, demostrando que en las secuelas es posible ofrecer mayor protagonismo a las mujeres, alejándose así de su línea anterior.

Poco después se produjo el estreno de *Coco* (*Coco*, Lee Unkrich, 2017), con el que la compañía logró rectificar, incluyendo un papel femenino de gran peso en la película, la abuela de *Coco*, aunque con el estereotipo de *mater amabilis* pareciendo, una vez más, que la mujer únicamente puede tener relevancia en la historia si es con respecto a un hombre.

---

<sup>16</sup> Como indica Guarinos: procede fundamentalmente del cómic, como la anterior, fundamente su vida con los hombres en relaciones de poder sadomasoquista. Imponentes de aspecto, independientes, económicamente solventes, encarnan los personajes protagonistas de los ero-thriller, manteniendo continuamente un pulso con los hombres que a veces ganan. (Guarinos, 2007: 110s.)

Esta parcial evolución sigue teniendo presencia en la segunda entrega de *Los increíbles*, *Los increíbles 2*, (*Incredibles 2*, Brad Bird, 2018) donde Helen, la *mater amabilis*, decide alejarse de este primer estereotipo para centrarse en el segundo, y afianzar su carrera como superheroína. Al abandonar su hogar este queda desorganizado por la incapacidad de su marido, y esto puede tener una doble lectura: por una parte, sugerir que la mujer cuenta con mayores capacidades que el hombre, pudiendo funcionar como profesional o ama de casa y madre, o que la mujer debe renunciar a su carrera, porque en ella se sitúa la responsabilidad de mantener a salvo su hogar.

A pesar de estos pequeños avances, queda claro que Pixar todavía tiene mucho trabajo que hacer con respecto a la inclusión de la mujer en sus largometrajes.

Los resultados del estudio demuestran que, sobre todo en las primeras películas de Pixar, la mujer está escasamente representada. Como ocurre en las clásicas películas de Disney, muchas de las mujeres de Pixar encajan dentro del estereotipo de *chica buena* o *mater amabilis*, cuyo único papel es o bien el interés romántico con el protagonista, o cumplir con los papeles de la mujer establecidos por la sociedad patriarcal. Esto hace que sea difícil encontrar mujeres no sólo en un escalón superior al de los hombres, sino incluso al mismo nivel.

Parecía que Pixar había decidido cambiar para, por primera vez, crear un personaje femenino fuerte sin interés romántico en ningún hombre, y además dotarlo de todo el protagonismo de su película. Fue el caso de Mérida, protagonista de *Brave*, con quien esta productora podría haber evolucionado. *Buscando a Dory* lo confirma. Incluso *Inside Out* cuenta con importantes mujeres protagonistas, así como la segunda entrega de *Los increíbles*, pero nunca llegan a alcanzar el nivel alcanzado con *Brave* y *Buscando a Dory*.

Aunque va por buen camino, la deseable evolución se está realizando muy lentamente, percibiéndose algunos retrocesos en *El viaje de Arlo*, donde no hay ninguna mujer de relevancia. Solo queda esperar a las próximas películas y ver cuál será el camino elegido, pero es evidente que ya se ha producido un cambio.

## 2. Películas analizadas

Bichos, una aventura en miniatura (*A Bug's Life*, John Lasseter y Andrew Stanton, 1998).

- Blancanieves y los siete enanitos (Snow White and The Seven Dwarfs, Hand, Cottrell, Jackson, Morey, Pearce y Sharpsteen, 1937).
- Brave (Indomable) (Brave*, Mark Andrews, Brenda Chapman y Steve Purcell, 2012).
- Buscando a Dory (Finding Dory*, Andrew Stanton y Angus MacLane, 2016).
- Buscando a Nemo (Finding Nemo*, Andrew Stanton y Lee Unkrich, 2003).
- Cars (Cars*, John Lasseter y Joe Ranft, 2006).
- Cars 3 (Cars 3*, Brian Fee, 2017).
- Coco (Coco*, Lee Unkrich, 2017).
- Del revés (Inside out) (Inside out*, Pete Docter y Ronnie del Carmen, 2015).
- El viaje de Arlo (The Good Dinosaur, Peter Sohn, 2015).
- Enredados (Tangled*, Nathan Greno y Byron Howard, 2010).
- La Cenicienta (Cinderella*, Clyde Geronimi, Wilfred Jackson y Hamilton Luske, 1950).
- La princesa Mononoke (Mononoke Hime, Hayao Miyazaki, 1997).
- Los increíbles (The Incredibles, Brad Bird, 2004).
- Los increíbles 2, (Incredibles 2, Brad Bird, 2018).
- Monstruos S. A (Monsters, Inc*, Pete Docter, Lee Unkrich y David Silverman, 2001).
- Monstruos University (Monsters University, Dan Scanlon, 2013).
- Ratatouille (Ratatouille, Brad Bird, 2007).
- Toy Story (Toy Story*, John Lasseter, 1995).
- Toy Story 2 (Toy Story 2*, John Lasseter, Ash Brannon y Lee Unkrich, 1999).
- Up (Up*, Pete Docter y Bob Peterson, 2009).
- WALL•E: Batallón de limpieza (WALL•E, Andrew Stanton, 2008).

### Referencias bibliográficas

- Aguado Peláez, D. y Martínez García, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas/has Disney become feminist? A new model of empowered princesses. *Área abierta*, 15(2), 49.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV, *Comunicar*, Vol. XVI, no 31, 115-120.
- Booker, M. K. (2010). *Disney, Pixar, and the hidden messages of children's films*. ABC-CLIO.
- Casetti, F. (1993). *Teorie del Cinema*. Cátedra.
- Colaizzi, G. (2001). El acto cinematográfico: género y texto fílmico. *Lectora: revista de dones i textualitat*, (7).
- Decker, J. (2010). *The portrayal of gender in the feature-length films of Pixar animation studios: A content analysis* (Doctoral dissertation).

- Gillam, K., y Wooden, S. R. (2008). Post-princess models of gender: The new man in Disney/Pixar. *Journal of popular film and television*, 36 (1), 2-8.
- Guarinos, V. (2007). Mujeres en proyección. La mujer en el cine. *La mirada de las mujeres en la sociedad de la información*, Madrid, Siranda Editorial, 91-113.
- Haskell, M. (2016). *From reverence to rape: The treatment of women in the movies*. University of Chicago Press.
- Iglesias, M. L., & Zamora, M. D. M. (2013). La fémina Disney: análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney. *Sociedad y Economía*, (24), 121-142.
- Michael, E., Bakar, A. R. A., Ibrahim, I. M., Veerappan, G., Noor, N. M., Heng, L. E., ... & Yann, N. K. (2012). A Comparative Study of Gender Roles in Animated Films. *Global Journal of Human Social Science*, 12(5), 73-78.
- Mulvey, Laura (1976). Visual Pleasure and Narrative Cinema, *Screen*, 16 (3), 6-18.
- Núñez Domínguez, T. (2008). La mujer dibujada: el sexismo en películas y series de animación. *Los medios de comunicación con mirada de género* (pp. 139-161).
- Pérez-Guerrero, A. M. (2013). La aportación de los personajes femeninos al universo de Hayao Miyazaki. *Con A de animación*, (3), 108-121.
- Ramos, I. (2006). *Desmontando a Disney Hacia el cuento coeducativo*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Rosen, M. (1973). *Popcorn Venus: Women, Movies & the American Dream*.
- Sharp, G. (2009). *Gender in Pixar Films*. Sociological Images.
- Signorielli, N. (1989) Television and conceptions about sex roles: maintaining conventionality and the status quo, *Sex Roles*, 21, 341-360.
- Zurian Hernández, A. & Herrero Jiménez, B. (2014). Los estudios de género y la teoría fílmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en cultura audiovisual. *Área abierta*, 14 (3), 5-21.

## **El tratamiento y la traducción de siglas en contextos relacionados con el terrorismo (EN-ES)**

Alba Montes Sánchez  
*Universidad de Córdoba*  
l32mosaa@uco.es

Fecha de recepción: 30.06.2019

Fecha de aceptación: 20.10.2019

**Resumen:** El terrorismo, un problema de repercusión mundial, se ha convertido en una forma de violencia verdaderamente compleja de tipificar debido a la dificultad de establecer un consenso legal entre países con ordenamientos jurídicos distintos. Organizaciones internacionales como la Unión Europea priorizan sus medidas para luchar contra este fenómeno, lo que implica la traducción de un importante volumen de información para su transferencia entre los distintos Estados miembros. Consideramos que el correcto tratamiento y la posterior transferencia de la terminología relativa al ámbito terrorista, así como de las siglas y expresiones que derivan de este tipo de discursos y su equivalencia en español, resultan una herramienta necesaria que podría ayudar a prevenir y perseguir el terrorismo global.

**Palabras clave:** terminología, terrorismo, traducción, transferencia de la información, siglas.

## **The treatment and translation of acronyms in contexts related to terrorism (EN-ES)**

**Abstract:** Terrorism, a problem of global repercussion, has become a truly complex form of violence to typify due to the difficulty of establishing a legal consensus between countries with different legal systems. International organizations such as the European Union prioritize their measures to combat this phenomenon, which implies the translation of a significant volume of information in order to be transferred between the different Member States. We consider that the correct treatment and the subsequent transfer of the terminology related to the terrorist field, as well as the acronyms and expressions that derive from this type of discourses and their equivalence in Spanish, are a necessary tool that could help prevent and prosecute global terrorism.

**Key words:** terminology, terrorism, translation, information transfer, acronyms.

**Sumario:** Introducción. 1. Las siglas. 2. La traducción de las siglas. 2.1. La traducción de las siglas y su tratamiento en los medios de comunicación. 3. Presentación del corpus. 4. Análisis aplicado a la traducción. Conclusiones.

## Introducción

En la actualidad, el derecho de las personas a circular y residir libremente dentro de la Unión Europea se considera la piedra angular de nuestra ciudadanía, con el objeto de reforzar así los vínculos sociales, políticos, económicos y culturales entre países. No obstante, en los últimos años se han sucedido en el continente europeo ataques en contra de la libertad, derecho fundamental del ciudadano, perpetrados por organizaciones y grupos terroristas que hoy en día continúan contemplándose como una amenaza real. Por ello, consideramos que la traducción y la interpretación ocupa un lugar crucial en la ayuda a la prevención y lucha contra el terrorismo global, puesto que tiene como finalidad la transmisión de datos e información de forma objetiva y neutral.

Organizaciones terroristas como el autodenominado Estado Islámico o Dáesh es uno de los puntos que encabeza las agendas políticas mundiales y recientemente europeas. Los atentados terroristas del 11 de marzo de 2004 en Madrid, así como los del 7 de julio de 2005 en Londres, obligaron a los estados democráticos occidentales a adoptar medidas legislativas contra el fenómeno terrorista para endurecer las penas aplicadas a este tipo de delitos. Estas medidas han sido reforzadas tras los ataques perpetrados en París el 13 de noviembre de 2015 y el atentado al Mercado de Navidad de Berlín el 19 de diciembre de 2016, entre otros. Hoy, los gobiernos contemplan el terrorismo como un factor global, complejo y, en cierto modo, sorpresivo.

Como resultado, la lucha contra el terrorismo se ha implantado y estandarizado, al menos en multitud de países occidentales, en aspectos cotidianos y normalizados de la sociedad: la seguridad, la vigilancia policial, la religión, los medios de comunicación, las políticas, el entretenimiento, el derecho e incluso la educación. La prevención del terrorismo abarca medidas internacionales que afectan tanto a dirigentes políticos como a ciudadanos de a pie gracias al aumento de la cooperación entre los servicios de inteligencia, los programas de entrenamiento militares, los cambios en torno al derecho internacional, la cooperación en torno a la migración y los nuevos roles ocupados por organizaciones internacionales como la Unión Europea y sus órganos especializados, como es el caso de Europol.

Sin embargo, el terrorismo, un problema de repercusión mundial, se ha abordado desde numerosos ámbitos de estudio, pudiéndose apreciar que los trabajos relacionados con la terminología, la traducción o la lingüística aplicada son escasos en esta área (Carrión 2014; Pegenaute 2012). Consideramos que la identificación de esta terminología, así como las siglas, las abreviaturas y las expresiones que derivan de este tipo de discursos, podría resultar en una herramienta de utilidad para la comunicación entre los profesionales que tratan, combaten o informan sobre el fenómeno terrorista a escala mundial.

### 1. Las siglas

Según lo establece la Real Academia Española, una sigla es una palabra formada por el conjunto de letras iniciales de una expresión compleja. Este tipo de abreviación se suele emplear para referirse a empresas, instituciones, enfermedades u organismos internacionales, entre otros.

Siguiendo las líneas de Baudet (2002: 93), la siglación constituye un procedimiento de creación léxica que se emplea de forma muy frecuente en áreas de conocimiento que van desde la matemática hasta la medicina, pasando por todas las ramas de la técnica; no obstante, no es algo exclusivo de la ciencia y de la técnica. Este autor considera que la siglación es un procedimiento muy eficaz para acelerar la comunicación, aun dando lugar a dificultades como generar abundante homonimia.

En el acelerado mundo que nos ha tocado vivir, la sigla cumple una función importante, necesaria, incluso, a veces, imprescindible. Tan viva y casi frecuente como las voces comunes, aparece en todo tipo de textos ocupando su lugar por propio derecho, tan en su sitio como cualquiera de los artilugios que el hombre ha inventado para hacer más fácil y cómodo su vivir diario (Martínez de Sousa, 1984: 13).

En los documentos de carácter institucional es muy frecuente que aparezcan abreviaciones como abreviaturas y siglas. Martínez de Sousa (2004: 151) señala que la grafía de las siglas ha sido estudiada en varios estadios, pero que en la actualidad existe consenso generalizado en que deben ser escritas con mayúsculas y sin puntos ni espacios. En el caso de los textos en que este tipo de abreviaciones son abundantes, se precisa grafíarlas con versalitas por cuestiones meramente estéticas, ya que de este modo se mantienen en mayúsculas, pero no aumentan el volumen del texto. No obstante, esto no significa que las siglas incluyan su descripción para el conocimiento del lector. Esta descripción debe aparecer la primera vez que las siglas se muestren en el texto, a excepción de aquellas siglas que estén

muy difundidas y se empleen en textos que giran en torno a ese campo de especialización. Así, se indicará su desarrollo, traducción o equivalencia automáticamente tras el empleo de la sigla entre paréntesis, o bien antes del empleo de esta, la cual iría en este caso entre paréntesis.

Por otro lado, destacamos que las siglas en español carecen de forma en plural. Como indica Martínez de Sousa (2004: 153), el plural de las siglas se considera un anglicismo ortográfico al ser indicado con la adición de una -s a la sigla, precedida o no de apóstrofo. Por ello, a diferencia del inglés, en español las siglas no tienen plural.

En cuanto a los diferentes tipos de siglas que existen, Giraldo (2008: 70- 72) las divide en dos categorías principales: siglas propias y siglas mixtas.

- Siglas propias: unidades de reducción constituidas de forma exclusiva por las iniciales de unidades léxicas de estructura sintagmática: FMI (Fondo Monetario Internacional) o RAE (Real Academia Española).
- Siglas mixtas, impropias o sigloides: unidades de reducción en las que se han empleado caracteres secundarios (letras que no son iniciales de la unidad léxica, cifras, símbolos) o prescindido de partes importantes de su forma desarrollada. Estas se clasifican en tres subclases:
  - Siglas mixtas típicas: aquellas que usan o suprimen fragmentos imprescindibles de su forma completa y cuya pronunciación es silábica, alfabética o ambas: G-20 (Grupo de los 20).
  - Acrónimos: unidades integradas por grupos de letras de los elementos de la forma completa descriptiva y su pronunciación es únicamente silábica. Según lo establece la Real Academia Española, un acrónimo es un tipo de sigla que se pronuncia como una palabra y vocablo formado por la unión de elementos de dos o más palabras, constituido por el principio de la primera y el final de la última: CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas).
  - Cruces, formas aglutinadas o *blends*: unidades compuestas por la combinación de dos segmentos de una única unidad léxica cuya estructura es sintagmática y su pronunciación silábica: Agrimed (Agricultura mediterránea).

## 2. La traducción de las siglas

La traducción de las siglas ha sido una cuestión abordada durante años por numerosos autores (Rodríguez, 1981; Martínez de Sousa, 1984; Alvar & Miró, 1983, Casado Velarde, 1985); no obstante, aún no existe un consenso sobre el correcto método de traducción a seguir que cumpla los pertinentes requisitos gráficos, morfológicos, semánticos, fonológicos y técnicos, además de la capacidad de producir una silabación natural y dotar de sonoridad a las siglas equivalentes resultantes.

La siglación es un método cada vez más recurrente en todas las lenguas, pero especialmente en la lengua franca: el inglés. Martínez (511-512), en su estudio aplicado a la medicina, afirma que el tratamiento de siglas puede ser triple:

TIPO	INGLÉS	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
Siglas que se mantienen igual en inglés y en español constituyendo, en la mayoría de los casos, un calco del inglés.	<i>CTITF</i> ( <i>The Counter-Terrorism Implementation Task Force</i> )	CTITF (Equipo Especial sobre la Ejecución de la Lucha contra el Terrorismo)
Siglas que cambian en español, es decir, se forma una sigla que refleja en español el contenido semántico de la expresión original inglesa.	<i>CTC</i> ( <i>Counter-Terrorism Committee</i> )	CCT (Comité contra el Terrorismo)
Siglas que no tienen como equivalente una sigla en español.	<i>DEA</i> ( <i>Drug Enforcement Administration</i> )	Administración para el control de drogas

Para el desarrollo del presente estudio, creemos relevante atender al estudio de Rodríguez (1981: 169-181), quien afirma que la abreviación a través de una o varias formas siglares denominados «dobletes» o «dobles siglas», es muy habitual debido a la imposición de la lengua inglesa en áreas de especialidad, por lo que existen cuatro procedimientos básicos a partir de los que se originan:

- 1) Doble representación grafémico-fonética del enunciado o frase subyacente
- 2) Elipsis del enunciado y su sigla
- 3) Creación de un doble enunciado

#### 4) Traducción del enunciado.

Este último punto es la principal fuente de dobles siglas en la mayoría de las lenguas. La traducción de una sigla puede atender, por un lado, a motivos de tipo lingüístico como la naturaleza del nombre, ya sea propio o común, la extensión del sintagma y de la forma siglar o la afinidad de la lengua prestadora; por otro, a motivos extralingüísticos como la naturaleza y la función de la institución a la que representa la sigla o el grado de familiarización de los enunciados.

El doble enunciado se produce en el caso de que en la entidad, objeto o mecanismo extranjero exista un lexema traducible a través de dos o más sinónimos. En este método, Rodríguez (1981: 177) expone su opinión basada en llevar a cabo una traducción lo más literal posible para que las variaciones entre la LO y la de la LM sean mínimas, pese a que esto podría suponer una peor redacción, sonoridad y una silabación antinatural. El autor destaca como ejemplo el de la sigla IDA (*International Development Association*), asociación a la que en español podemos referirnos mediante el empleo de la sigla AID (Asociación Internacional de Desarrollo) o AIF (Asociación Internacional de Fomento), puesto que *Development* se traduce de doble modo. Como señala el autor (1981: 178), el poco desconocimiento o familiaridad con la temática de la sigla que sometemos a traducción trae como consecuencia la alteración de sus elementos.

Para siglar a organizaciones o asociaciones de mayor o menor reconocimiento, existen diversos procedimientos. Además, a esto se suma las pautas lingüísticas de cada país, las cuales coexisten y compiten conforme a su uso interno y su uso en el exterior. Según Rodríguez (1981: 170), en los casos de grandes organizaciones de renombre, al poseer un enunciado conocido a escala internacional por la lengua general, se traduce y se acuñan esas siglas, incluso en el caso de países, como por ejemplo la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o Estados Unidos (EE. UU.). No obstante, existen organizaciones y asociaciones que carecen de gran influjo y proyección internacional, por lo que son menos conocidas por los hablantes de la lengua general. Como consecuencia, se recurre al uso de la lengua extranjera originaria – normalmente el inglés o el francés – para la siglación, lo que dificulta la pronunciación de determinados enunciados. En Europa, este procedimiento es bastante común debido al gran volumen de organizaciones, instituciones, asociaciones y agencias procedentes del francés y del inglés. Destacamos como ejemplo el *Joint Research Centre* (JRC), Centro Común de Investigación que no emplea las siglas «CCI», o «CCR», pues esta última hace referencia al enunciado en francés (*Centre commun de recherche*). Otro caso similar son las siglas empleadas para hacer referencia a la Dirección Ejecutiva del Comité contra el Terrorismo

«CTED», por sus siglas en inglés de *Counter-Terrorism Committee Executive Directorate*. Cabe destacar que, en palabras de Martínez de Sousa (1984: 41,42), determinados casos en los que se traducen organismos internacionales, los autorizados para proponer una traducción y, en todo caso, una sigla son únicamente las delegaciones de los respectivos estados.

Aquí es donde surge el debate de si debe prevalecer la propuesta más eufónica, aunque sea acuñada directamente de un idioma distinto al español, o adoptar una traducción y elaborar una propuesta de sigla en nuestro idioma, lo cual quizás no sería tan estilístico, pero sí más natural.

En relación con las siglas acuñadas por partidos políticos, en su mayoría, existen diferentes procedimientos en los que el factor pragmático y contextual ejerce un rol principal. Esto puede aplicarse al tratamiento de las siglas de determinadas organizaciones con fines terroristas, como por ejemplo ETA (*Euskadi Ta Askatasuna*) o IRA (*Irish Republican Army*). Al tratarse de siglas que suelen estar destinadas al uso interno, es una tarea verdaderamente compleja proponer una traducción de los enunciados y de las siglas para otros idiomas. Como señala Alfaro (1970: 413), determinadas siglas tienen una naturaleza puramente local, por lo que proponer una traducción a la lengua meta de este enunciado significará acudir a la forma original para así dotar al destinatario de más información y contextualización. En este sentido, en referencia a las siglas de realidades que se circunscriben exclusivamente a un país extranjero y no tienen correspondencia en el propio, algo que se emplea con bastante asiduidad en relación con las agencias nacionales que luchan contra grupos y organizaciones terroristas, la RAE aconseja que no se traduzcan estas siglas, en tanto que la *BND* (*Bundesnachrichtendienst*), agencia de inteligencia alemana, debe mantener sus siglas, al igual que los *GEO* (*Grupo Especial de Operaciones*) en países extranjeros.

Cabe mencionar la controversia existente en determinadas áreas de especialidad debido al empleo de las siglas en su forma original (generalmente en inglés) o en su equivalente en español. Según Martínez de Sousa (1993: 23), en la actualidad los especialistas están sometiendo a un análisis crítico tanto las denominaciones como las definiciones relacionadas con las formas abreviativas, ya que no existe unanimidad sobre los criterios de esquematización, taxonomía y aplicación. Así, por ejemplo, Rodríguez expone que la población está acostumbrada a lidiar con términos como ADN (*ácido desoxirribonucleico*) en lugar de DNA (*Desoxyribonucleic Acid*). No obstante, el sector científico y algunos lexicógrafos reclaman la adopción de un código común a nivel internacional

que facilite no solo la transmisión de información a la ciudadanía en general, sino la investigación y cooperación interestatal (1981: 173).

Una de las necesidades más acuciantes en el estudio de los métodos abreviatorios es el establecimiento de una terminología más estandarizada. La dificultad estriba en la propia naturaleza de la abreviación, que alberga un abigarrado haz de tipos y subtipos difíciles de categorizar y delimitar. Como resultado, a menudo aparecen entremezclados al ser tratados por los distintos autores (Rodríguez, F. 1981:15).

Por último, Castellano (2011: 200) señala que el uso de formas abreviadas aporta uniformidad en la redacción y la traducción, pero «no siempre se alcanza dicha homogeneidad en el empleo de acrónimos para referirse a instituciones y organismos internacionales». Así, para traducir las formas abreviadas, se recomienda conocer las originales en ambas lenguas, para poder elegir la sigla más conveniente y que más se adapte en la lengua de llegada.

### 2.1. La traducción de las siglas y su tratamiento en los medios de comunicación

En la temática central de nuestro estudio, los medios de comunicación tienen un rol determinante en relación con la propagación y aceptación de determinadas siglas, en tanto que resultará determinante para la parte práctica que proponemos. Según Rodríguez (1981: 160), existe el caso de determinadas siglas o «truncamientos» que acogen una variante nativa para su uso interno y esta se generaliza a través de la esfera comunicativa, lo que termina sobreponiéndose al original. Consideramos conveniente resaltar como ejemplo a ISIL (*Islamic State of Iraq and the Levant*), que tiene también como equivalente a IS (*Islamic State*) en inglés y EI (Estado Islámico) o EIL (Estado Islámico de Irak y el Levante) en español.

Según el Diccionario panhispánico de dudas, es recomendable traducir las siglas extranjeras, siempre y cuando su uso no esté ya acuñado. En el caso de textos que tienen un carácter más informativo, como noticias periodísticas, revistas o reportajes, entre otros, es más apropiado traducir las siglas internacionales, como NATO (*North Atlantic Treaty Organization*) o UNO (*United Nations Organization*), que en su traducción al español se han asentado como OTAN (*Organización del Tratado del Atlántico Norte*) y ONU (*Organización de las Naciones Unidas*).

Destacamos como hecho relevante, por tanto, la responsabilidad ideológica y sociopolítica que, en palabras de Shariffan (2007), supone el tratamiento de determinadas palabras en contextos en los que la carga

ideológica está muy presente. Shariffan expone ejemplos de palabras como «compromiso», «concesión», «jihad» o metáforas como «Eje del mal», que, al ser tratadas de forma errónea en el proceso de traducción, interpretación o transmisión, podrían ocasionar graves consecuencias políticas o sociales, pues están cargadas de elementos culturales.

### 3. Presentación del corpus

La elección del corpus es un paso básico para desarrollar nuestro estudio. Hemos compilado un total de trece textos en lengua inglesa en materia de terrorismo, lo que asciende a un total de 309 377 palabras. Se trata del *EU Terrorism Situation & Trend Report*<sup>1</sup>, en adelante el TE-SAT, traducido al español como el «Informe de la situación y tendencias del terrorismo», un informe elaborado y publicado anualmente por Europol exclusivamente en inglés, que proporciona una visión general del fenómeno terrorista en la Unión Europea desde el año 2007 hasta la actualidad. Como ya hemos mencionado con anterioridad, la lucha contra el terrorismo encabeza la lista de prioridades de los líderes e instituciones europeas, por lo que Europol presenta el TE-SAT como uno de los análisis estratégicos que más contribuye a la defensa y protección de la región europea.

Este informe ofrece datos y cifras específicas sobre el terrorismo en la UE a los funcionarios del orden público, responsables políticos y a la ciudadanía en general, a la vez que identifica tendencias en desarrollo en este ámbito y presenta los principales promotores, impulsores o «imanes» de la comisión de actos terroristas. El TE-SAT es elaborado por expertos de Europol, quienes se apoyan y complementan con información y datos cuantitativos y cualitativos proporcionados por los Estados miembros de la UE y Eurojust.

Desde su primer lanzamiento en 2007, la estructura del TE-SAT ha variado considerablemente. Por ejemplo, en 2018, el informe estaba integrado por los siguientes apartados: prólogo, tendencias, visión general, terrorismo yihadista, terrorismo etno-nacionalista y separatista, terrorismo de izquierdas y anarquista, terrorismo de derecha y terrorismo *single-issued* (individual).

A modo de conclusión, el informe ofrece un conjunto de siete anexos entre los cuales se insertan estadísticas sobre los ataques fallidos, frustrados y completados en el año de publicación a escala nacional y clasificados según el tipo de terrorismo; estadísticas de las detenciones

---

<sup>1</sup> Consúltese en el siguiente enlace: <https://www.europol.europa.eu/tesat-report>

nacionales según el tipo de terrorismo; estadísticas sobre sentencias y penas por delitos de terrorismo; una visión general de las actuaciones antiterroristas desarrolladas por Europol; la metodología seguida para elaborar el informe; las siglas y abreviaturas utilizadas, y enmiendas legislativas en materia terrorista a escala nacional. Uno de los anexos presentados en el informe se trata de las siglas y abreviaturas empleadas en su redacción que tienen relación directa con el terrorismo. Al aparecer exclusivamente en inglés, sin su equivalente en español o en cualquier otra lengua oficial de la UE, reflexionamos sobre la dificultad que le puede producir al lector, tanto especializado como no especializado, la comprensión de estas formas con su correspondiente descripción en lengua inglesa. Ante la incógnita de su correcto tratamiento en lengua española, sometemos a análisis algunas de las siglas que con mayor frecuencia de uso aparecen en los textos compilados.

#### 4. Análisis aplicado a la traducción

En primer lugar, consideramos que la elaboración de fichas es un paso crucial para conocer en mayor profundidad los términos que extraemos a través de parámetros como el término y su contexto. A nuestro parecer, el contexto es un apartado elemental para conocer cuándo y dónde se emplea y, por tanto, su correcta forma de aplicación en la LM a través del equivalente preciso.

A continuación, proponemos un modelo de ficha terminológica estructurada en tres partes principales, siguiendo las guías de Castellano (2015: 830). La primera parte, en amarillo, analiza las versiones en inglés, en la que se incluye la descripción en lengua inglesa [EN] junto con los contextos [1] y [2] extraídos de documentos pertenecientes al ámbito de la UE y de fuentes periodísticas, respectivamente. La segunda parte de la ficha que presentamos, en verde, estudia la versión en lengua española. Finalmente se incluye una propuesta de traducción de los contextos [1] y [2] presentados en la primera parte [EN].

Tras la presentación de las fichas se incluye un breve comentario en el que analizamos de forma más precisa la traducción del término propuesto, las dificultades que nos hemos encontrado en su traducción, la relevancia de determinados elementos culturales para su correcto significado o el uso los errores más comunes en su tratamiento, entre otros. Asimismo, hemos creído conveniente para el análisis recurrir a fuentes periodísticas para observar cómo emplean el léxico analizado. Nuestro objetivo es facilitar la traducción y el tratamiento de esta terminología, por lo que decidimos apoyarnos en este tipo de información para demostrar que

no existe una homogeneización del léxico en el ámbito periodístico, en concreto.

EN-ES
<b>[EN] ENTRY: (entrada en lengua inglesa)</b>
<b>Descripción [EN]:</b>
<b>Fuente:</b>
<b>Contexto 1:</b>
<b>Fuente:</b>
<b>Contexto 2:</b>
<b>Fuente:</b>
<b>[ES] ENTRADA: (entrada en lengua española)</b>
<b>Descripción [ES]:</b>
<b>Fuente:</b>
<b>Propuesta trad. contexto 1:</b>
<b>Propuesta trad. contexto 2:</b>

- *Daesh*

EN-ES
<b>[EN] ENTRY: Daesh</b>
<b>Descripción [EN]:</b> Al –Dawla al Islamiya al-Iraq al Sham Fuente: <a href="https://www.thesun.co.uk/news/2595042/isis-islamic-state-daesh-terror-group-name/">https://www.thesun.co.uk/news/2595042/isis-islamic-state-daesh-terror-group-name/</a>
<b>Contexto 1:</b> JIHADIST TERRORISM: Islamic State (IS, ISIL or Daesh) Islamic State has, in the 18 months between [...].
<b>Fuente:</b> TE-SAT 2016
<b>Contexto 2:</b> SDF spokesman Mustafa Bali said: "We will launch an attack to end the Daesh (ISIS) presence or they will turn themselves in."
<b>Fuente:</b> <a href="https://www.thesun.co.uk/news/2595042/isis-islamic-state-daesh-terror-group-name/">https://www.thesun.co.uk/news/2595042/isis-islamic-state-daesh-terror-group-name/</a>
<b>[ES] ENTRADA: Dáesh</b>
<b>Descripción [ES]:</b> Al –Dawla al Islamiya al-Iraq al Sham Fuente: <a href="https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/36275/36879">https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/36275/36879</a>
<b>Propuesta de traducción contexto 1:</b> TERRORISMO YIHADISTA: Estado Islámico (EL, EILIL o Dáesh) El Estado Islámico tiene, en los 18 meses entre [...].
<b>Propuesta de traducción contexto 2:</b> «Lanzaremos un ataque para acabar con la presencia de Dáesh (EILIL) o ellos mismos se entregarán», afirmó Mustafa Bali, portavoz de FDS.

**Comentario:** el término «Dáesh» es una creación occidental que proviene del árabe y cuyo significado es totalmente desconocido para el lector no especializado. Este término combina un acrónimo, a partir del nombre árabe del Estado Islámico de Irak y Levante, y una palabra muy parecida en esta lengua que significa «algo que aplasta o pisotea». De hecho, este acrónimo tiene un sentido despectivo para la propia organización debido a su significado en árabe, por lo que así se refieren a ellos la población contraria en Siria e Irak y Occidente.

No obstante, aún no existe un consenso con respecto a correcta la escritura de este término, en tanto que ha aparecido escrito con diversas variaciones, principalmente en mayúsculas. La Fundación del Español Urgente (en adelante, la Fundéu) recomienda, al igual que otros acrónimos extranjeros, escribirlo en minúscula, salvo la letra inicial, por tratarse un nombre propio de más de cuatro letras, y no emplear ni comillas ni cursiva. De igual modo, han surgido dos cuestiones con respecto a su correcta grafía: *Daish* (la i corresponde a Irak) que se ajusta mejor a la pronunciación y al desarrollo original; y *Dáesh*, que sustituye en su grafía la letra i por la e, cuya correcta adaptación al español sería Dáesh. Igualmente, la RAE recomienda, respecto a la terminación «-sh», no usarla frente a la alternativa «-ch» en español, pero no la prohíbe.

El nombre completo de esta organización terrorista con naturaleza yihadista ha sido traducido al español como «Estado Islámico de Irak y el Levante», cuya abreviatura es EIL. Según la Fundéu, se recomienda ser especialmente cautos en la traducción de los nombres de estas organizaciones, pues no debemos olvidar que uno de los principales objetos de lucha de estos grupos se fundamenta en cuestiones geográficas, por lo que al tratar determinadas zonas debemos asegurarnos de que su equivalente español es correcto. Un caso que destacar es la traducción al español del «Estado Islámico de Irak y Levante» como «Estado Islámico de Irak y Siria». «Sham», su nombre original en árabe, no se refiere a la Siria actual, sino a su región histórica que en español se conoce tradicionalmente como el Levante.

Establecer el término o sigla adecuada para hacer referencia a esta organización ha llegado también a personalidades políticas de diferentes países como Estados Unidos, Reino Unido o Francia. Con el fin de mostrar su rechazo a este grupo terrorista, estos gobiernos defienden el uso del acrónimo «Dáesh» o sus transcripciones en cada idioma (*Daish* en inglés y *Daech* en francés) puesto que como indica Laurent Fabius, ministro de Exteriores de Francia «este es un grupo terrorista y no un Estado [...]». No se

recomiendo usar el término “Estado Islámico” porque difumina la línea entre islam, musulmanes e islamistas <sup>2</sup>». En suma, el acrónimo adecuado para referirse al Estado Islámico de Irak y el Levante es Dáesh, a pesar de que los medios de comunicación en español se refieren a este grupo de diversas formas:

- «La Policía detiene en Madrid a un miembro de Daesh encargado de organizar el retorno de terroristas a Europa». *La Razón*, 31 de mayo de 2019.
  - «La UE refuerza su apoyo a la estabilización de las áreas liberadas del Da’esh en el noreste de Siria». *CDE UAL*, 7 de mayo de 2019.
  - «La amenaza de DAESH a España “no desaparecerá” en próximos años». *Ceuta TV*, 25 de abril de 2019.
  - «La negra insignia del estado islámico o del Daish, sus siglas en árabe, se ve ya desde la frontera turca». *RTVE*, 14 de octubre de 2014.
- *FTF*

EN-ES
<b>[EN] ENTRY: FTF</b>
<b>Descripción [EN]:</b> Foreign Terrorist Fighter <b>Fuente:</b> TE-SAT 2018
<b>Contexto 1:</b> This investigation uncovered the mechanism used by FTFs to obtain financial support from their families in Europe through a network of facilitators and money collectors. <b>Fuente:</b> TE-SAT 2018
<b>Contexto 2:</b> [...] Secretary General Jürgen Stock said the volume of information on FTFs shared via INTERPOL over the past five years had increased significantly, with details of some 44,000 individuals currently in the Organization’s databases. <b>Fuente:</b> <a href="https://www.interpol.int/es/Noticias-y-acontecimientos/Noticias/2018/INTERPOL-highlights-evolving-foreign-terrorist-fighter-threat-at-UN-counter-terrorism-conference">https://www.interpol.int/es/Noticias-y-acontecimientos/Noticias/2018/INTERPOL-highlights-evolving-foreign-terrorist-fighter-threat-at-UN-counter-terrorism-conference</a>
<b>[ES] ENTRADA: CTE</b>
<b>Descripción [ES]:</b> Combatiente Terrorista Extranjero <b>Fuente:</b> <a href="https://www.dsn.gob.es/sites/dsn/files/Estrategia%20contra%20Terrorismo_SP.pdf.pdf">https://www.dsn.gob.es/sites/dsn/files/Estrategia%20contra%20Terrorismo_SP.pdf.pdf</a>

<sup>2</sup> Cita literal extraída de: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20151210/30711208230/ei-daesh-daish-isis-mil-y-un-nombres-para-un-solo-grupo-terrorista.html>

**Propuesta trad. contexto 1:** Previamente se llevaron a cabo reuniones preparatorias a nivel de expertos internacionales en terrorismo, en tres áreas: detección, intervención, y prevención de la inducción, el reclutamiento y el asesoramiento de CTE [...].

**Propuesta trad. contexto 2:** [...] el Secretario General Jürgen Stock afirmó que, en los últimos cinco años, el volumen de información relativa a los CTE compartida a través de INTERPOL había aumentado de forma significativa, con referencias de unas 44 000 personas en las bases de datos de la Organización a día de hoy.

**Comentario:** la Resolución 2178 (2014) de 24 de septiembre de 2014, S/RES/2178 (2014)<sup>3</sup> define a los «combatientes terroristas extranjeros» como individuos que se desplazan a otro Estado distinto de su Estado de residencia o nacionalidad con el objeto de perpetrar o planear atentados terroristas o proporcionar o recibir adiestramiento relacionado con los conflictos armados. En el ámbito europeo, la principal amenaza para las instituciones, organismos y autoridades no solo han sido la captación, la radicalización y el extremismo en su lucha contra el terrorismo, sino que a estas preocupaciones se suma el control de los yihadistas retornados o la nueva forma de terrorismo que se engloba dentro de los denominados CTE o combatientes terroristas extranjeros (en inglés, FTF). En efecto, el principal problema que plantea esta nueva forma de terrorismo es que ya no es posible identificar claramente al enemigo, pues se trata de atentados perpetrados por grupos de rápida organización en cualquier parte del mundo, y guiados por el fanatismo religioso, el odio a Occidente, la no integración en las sociedades occidentales receptoras, o, por simple desesperación, entre otras. Como resultado, los fenómenos de inmigración y los movimientos migratorios, el asilo y la cuestión de los refugiados han sufrido igualmente variaciones jurídicas, con las consiguientes reformas restrictivas en la legislación de extranjería e inmigración. Desde 2013, la amenaza que supone este fenómeno ha estado en la vanguardia de las instituciones y órganos internacionales, puesto que la cuestión principal de los debates es si la legislación europea existente es suficiente para enfrentar los nuevos dilemas legales que se plantean, es decir, el cumplimiento del Estado de derecho, las investigaciones financieras y la cuestión de la cooperación judicial con terceros Estados (no pertenecientes a la UE).

---

<sup>3</sup> Consúltese en el siguiente enlace: <https://www.un.org/securitycouncil/es/s/res/2178-%282014%29>

Investigadores del Real Instituto ElCano, como la investigadora principal del Programa sobre Radicalización violenta y Terrorismo Global Carola García-Calvo (2016: 73), destacan la ausencia de «un plan específico por parte de la Unión Europea para tratar este tema», ya que la cuestión es preocupante al ascender a un total de 1 765 europeos los que han vuelto de las zonas controladas por Dáesh, según arrojan los datos del Centro de Investigación de Terrorismo (ICCT, por sus siglas en inglés). El inconveniente principal es que, aun existiendo una política común de control de fronteras en todo el territorio europeo para aplicar la vía judicial a estos terroristas, cada uno de los Estados miembro cumple sus propios marcos normativos, lo que impide un consenso en el conjunto europeo.

Dada la trascendencia de los datos arrojados, consideramos que es importante para la ciudadanía el correcto tratamiento de las siglas que hacen referencia al «combatiente terrorista extranjero» y su distinción con «yihadista retornado», pues se denomina «CTE» a quien emigra y «retornado» a quien vuelve. En el siguiente ejemplo, el sentido de los términos es incorrecto, además de recurrir a la forma inglesa cuando ya existe una equivalencia en nuestra LM:

- «El operativo, conocido como Neptuno II se puso en marcha del 24 de julio y se centró en las amenazas que plantean los presuntos FTF que utilizan potencialmente las rutas marítimas entre el norte de África y el sur de Europa durante la ajetreada temporada turística de verano». *Euronews*, 1 de septiembre de 2019.
- «La investigación ha evidenciado que los FTF contactaban a través de redes sociales con simpatizantes de la banda yihadista de diversas nacionalidades y les pedían que subvencionaran su periplo de vuelta». *La Razón*, 31 de mayo de 2019.

- **IED**

EN-ES
<b>[EN] ENTRY: IED</b>
<b>Descripción [EN]:</b> Improvised Explosive Devices
<b>Fuente:</b> <a href="https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_72809.htm">https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_72809.htm</a>
<b>Contexto 1:</b> [...] arsons, reported by Spain, and caused only property damage. The percentage of IED attacks decreased from 43 % in 2008 to 20 % in 2009; the majority of these bombings [...].
<b>Fuente:</b> TE-SAT 2010
<b>Contexto 2:</b> As IED Attacks Rise By 35%, More Needs to Be Done to Stop the Use of This Terrible Weapon
<b>Fuente:</b> <a href="https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/5362760">https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/5362760</a>

<b>[ES] ENTRADA: IED</b>
<b>Descripción [ES]:</b> Artefactos Explosivos Improvisados
<b>Fuente:</b> https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/P/D/PD F231.pdf
<b>Propuesta trad. contexto 1:</b> [...] incendios provocados, declarados por España, y causaron solo daños materiales. El porcentaje de ataques IED disminuyó del 43 % en 2008 al 20 % en 2009; la mayoría de estos bombardeos [...].
<b>Propuesta trad. contexto 2:</b> A medida que los ataques de IED aumentan en un 35 %, lo hace también la necesidad de detener el uso de esta terrible arma.

**Comentario:** Los artefactos explosivos improvisados son definidos por las Naciones Unidas como «un artefacto colocado o fabricado de forma improvisada que contiene agentes explosivos, destructivos, letales, nocivos, incendiarios, pirotécnicos o químicos diseñados para destruir, desfigurar, distraer u hostigar, que puede incorporar material militar, pero normalmente se idea a partir de componentes no militares <sup>4</sup>». Normalmente los artefactos explosivos improvisados cuentan con un interruptor, una fuente de energía, un fulminante, un contenedor y explosivos y pueden ser desplegados de manera estática o a través de lanzamientos.

Al documentarnos sobre el empleo de este término en noticias, informes o normativas, observamos que la descripción al español existe (*Improvised Explosive Devices* como «Artefactos explosivos improvisados») pero la sigla que aparece es la que se corresponde con las iniciales en inglés:

- «En la figura 1 se muestra el esquema de componentes de un IED, en el que se ha agrupado a los potenciadores de efecto junto con el confinamiento o contenedor. Dependiendo del diseño del IED, puede que no todos los componentes estén presentes». *Documentos de Seguridad y Defensa. Centro Superior de Estudios de la Defensa Personal*. Septiembre de 2009.
- «Además del cinturón explosivo, en los escombros de la vivienda de Alcanar se localizaron "entre los días 19 y 24 de agosto de 2017, un total de diecinueve artefactos explosivos improvisados (IED) de tipo granada de mano y cuatro cuerpos metálicos, modificados en un

<sup>4</sup> Consúltese en el siguiente enlace: [http://www.congreso.es/docum/dobum/dobum/ses/legislatura\\_12/sp\\_4/pds/25.pdf](http://www.congreso.es/docum/dobum/dobum/ses/legislatura_12/sp_4/pds/25.pdf).

extremo de forma mecánica"». *El Confidencial*. 7 de agosto de 2018.

Para la adaptación de esta sigla al español, quizás podría contemplarse la opción de emplear las iniciales correspondientes a las palabras que la integran en nuestra lengua: AEI (Artefactos Explosivos Improvisados).

### **Conclusiones**

La necesidad apremiante de facilitar la comunicación entre profesionales de esta área nos hace destacar, en primer lugar, la escasez de recursos etimológicos, plurilingües, bilingües o monolingües en esta materia, sumado a la limitada accesibilidad y fiabilidad de sus fuentes.

Consideramos necesario hacer especial mención a que en la actualidad continúa siendo una tarea polémica establecer un proceso estandarizado a escala internacional para la traducción de las formas sigladas, existiendo aún discrepancias entre diferentes autores especializados en la materia. La inexistencia de este método, sumado al importante volumen de siglas y abreviaturas que emplean las agencias, instituciones y organizaciones internacionales como la Unión Europea en materias de especialidad, como el terrorismo, eje central de este estudio, resulta en un desconocimiento o conocimiento erróneo del léxico por parte de la ciudadanía en general.

Esto podría ser una consecuencia de los limitados estudios que abordan el vínculo existente entre el terrorismo y la traducción. Al no ser una combinación muy ahondada en otros trabajos previos, creemos haber arrojado algo de luz sobre la labor que realizan estos profesionales de la traducción en este campo. De esta forma hemos podido mostrar que la labor traductológica se halla en la correcta transferencia de la información en este ámbito. Para realzar esta tarea, mencionamos que sería conveniente una mayor cooperación policiaca y gubernamental a nivel internacional y una mayor financiación en investigaciones de esta índole, tanto a nivel nacional como europeo, para realzar así la labor de los profesionales de la traducción.

A lo largo del presente estudio se ha pretendido evidenciar que en el fenómeno del terrorismo están implicados no solo factores sociales, jurídicos o políticos, sino también culturales. Se ha intentado mostrar la influencia de la lengua inglesa en este contexto, pues muchos de los términos analizados no se traducen directamente del árabe, lo que hace que determinados arabismos pierdan ciertas connotaciones propias de su cultura. A través de esta breve investigación, nos atrevemos a afirmar que el

estudio y empleo de la terminología está directamente asociado a los conceptos y, por tanto, a los estereotipos, lo que supone un aliciente más para el correcto estudio y empleo de la terminología relacionada con el terrorismo. Por tanto, pretendemos que el presente estudio enfocado en la traducción y la terminología pueda ayudar a que el correcto tratamiento del léxico en el ámbito del terrorismo transmita también los matices sociales o culturales que lo caracterizan, lo que podría redundar en beneficio para traductores e intérpretes y otros profesionales, como los periodistas encargados de transmitir información a través de los medios de comunicación.

### Referencias bibliográficas

- ALFARO, R. (1970): Diccionario de anglicismos. Madrid: Gredos.
- BAUDET, J. C. (2002): "Les sigles et la science en français". *La Banque des mots*, 64. 93-96.
- CALDUCH, R. (1993): Dinámica de la sociedad internacional. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- CASTELLANO, J.M. (2011): "La traducción al español de textos jurídicos-institucionales franceses: principales parámetros orientados a los alumnos de Traducción e Interpretación\*". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16, 27, 191-214.
- \_\_\_\_\_. (2015). "La traducción institucional de la UE como instrumento revitalizador del maltés: análisis multilingüe de algunos términos". *New Horizons in Translation and Interpreting Studies*, 843-862.
- Diccionario de la Real Academia Española (22ª. Ed). Disponible en Web: <<http://www.rae.es>>
- ELORZA, A. (2007): "Terrorismo y lenguaje". *Cuadernos de periodistas: revista de la Asociación de Prensa de Madrid*, 11, 10-16.
- Fundéu [en línea]. Disponible en Web: < <https://www.fundeu.es/> >.
- GIRALDO, J.J. Análisis y descripción de las siglas en el discurso especializado de genoma humano y medio ambiente [en línea]. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra. [ref. de 15 de mayo de 2019]. Disponible en Web: <<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7507/tjgo?sequence=1>>
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1984): Diccionario internacional de siglas y acrónimos. Madrid: Pirámide.
- \_\_\_\_\_. (2004): "La traducción y sus trampas". *Panace@*, V, 16, 149-160.
- OSORIO M. (2006): Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Buenos Aires: Heliasta.
- PEGENAUTE, L. (2012): "La traducción como herramienta preventiva y paliativa del terrorismo internacional". *Lengua, traducción recepción: en honor de Julio César Santoyo*, 2, 395-408.

- REINARES, F; GARCÍA, C. (2016): "Estado Islámico en España". Real Instituto Elcano, 15-81.
- REINARES, F. (2004): "Del terrorismo internacional al terrorismo global". Letras libres 31, 28-31.
- SHARIFFAN, F. (2007): "Politics and/of Translation: Case Studies between Persian and English". Journal of Intercultural Studies, 28, 4, 413-424.



## **Los *irrealia* en *The Lord of the Rings* de J. R. R. Tolkien y su traducción al español: procedimientos de formación y su recurrencia y productividad**

María del Carmen Moreno Paz  
*Université de Paris 8 Vincennes-Saint Denis*  
maria-del-carmen.moreno-paz@univ-paris8.fr

Fecha de recepción: 18.12.2019

Fecha de aceptación: 16.02.2020

**Resumen:** Una de las características que permiten diferenciar el discurso ficcional de otras modalidades discursivas es la presencia de unidades léxicas que aluden a conceptos ficcionales: los particulares ficcionales o *irrealia*. Para su creación, el autor del texto debe recurrir a diferentes procedimientos de formación de palabras que, a su vez, constituyen una de las principales dificultades de traducción del texto ficcional, pues el traductor debe trasvasar estas unidades a la lengua meta recurriendo asimismo a diferentes recursos de creación léxica. En este sentido, partimos de la hipótesis de que, si bien estas unidades no pueden considerarse neologismos (puesto que no comparten todas sus propiedades formales, semánticas y pragmáticas), sí recurren a procedimientos similares de formación lingüística, cuya recurrencia y productividad variará de una lengua a otra. Tras contrastar las diferencias y similitudes de los *irrealia* con respecto a los neologismos, mostraremos que, a pesar de las diferencias, comparten los mismos recursos de formación. Para ello, ofreceremos una clasificación de los tipos de procedimientos de creación de *irrealia* (partiendo de la distinción estructuralista entre neología formal y neología semántica) y analizaremos los *irrealia* presentes en la obra de J. R. R. Tolkien *The Lord of the Rings* (1954-1955) y los procedimientos lingüísticos empleados, en contraste con los procedimientos utilizados en la traducción al español. Finalmente, se extraerán conclusiones sobre la recurrencia y productividad de los distintos procedimientos de creación de palabras tanto en el texto original como en el texto meta.

**Palabras clave:** *irrealia*, particulares ficcionales, neologismo, procedimiento de formación, creación léxica.

*Irrealia* in J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings* and their translation into Spanish: word-formation processes, recurrence and productivity

**Abstract:** One of the main characteristics that differentiate fictional discourse from other types of discourse is the existence of lexical units that name fictional concepts: fictional particulars or *irrealia*. To create them, the author of the text must use different word-formation processes which, in turn, constitute one of the main difficulties for the translation of fictional texts, since the translator must transfer these units to the target language also using different word-formation processes. In this sense, our hypothesis is based on the statement that, although these units cannot be considered as neologisms (since they do not share all their formal, semantic and pragmatic properties), they use the same word-formation processes for their creation, whose recurrence and productivity may vary from one language to another. Therefore, after establishing the differences and similarities of *irrealia* in relation to neologisms, this study aims to show that, in spite of the differences, the word-formation processes are the same in both cases. For this purpose, a classification of the types of word-formation processes for *irrealia* will be established, based on the structuralist distinction between formal and semantic neology. Secondly, an analysis of the *irrealia* from J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings* (1954-1955) will be carried out, in which a contrast will be made between the word-formation processes used in the source text and the translation into Spanish. Finally, conclusions will be drawn on the recurrence and productivity of the different word-formation processes for creating *irrealia* both in the source text and the target text.

**Key words:** *irrealia*, fictional particulars, neologism, word-formation process, lexical creation.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las unidades léxicas de representación del texto ficcional: los *irrealia*. 3. Definición y caracterización del concepto de 'neologismo'. 3.1. Los neologismos y los *irrealia*: criterios de aceptabilidad. 3.2. Los neologismos y los *irrealia*: parámetros de clasificación. 3.2.1. Según la pertenencia al sistema de la lengua general. 3.2.2. Según la función y la necesidad comunicativa. 3.2.3. Según el procedimiento lingüístico de formación. 4. La neología aplicada al estudio de los *irrealia*. 5. Procedimientos de formación en *The Lord of the Rings*: neología de forma. 5.1.1. Composición con UL complejas. 5.1.2. Composición con UL simples. 5.1.3. Derivación. 5.1.4. Creación *ex nihilo*. 5.1.5. Préstamos no adaptados. 5.1.6. Préstamos adaptados. 5.1.7. Truncamiento. 5.1.8. Recursos mixtos. 5.2. Procedimientos de formación en *The Lord of the Rings*: neología semántica. 5.2.1. Creación metafórica. 5.2.2. Conversión categorial. 5.3. Incoherencias denominativas. 6. Conclusiones: orientaciones para la traducción y vías futuras de investigación.

## 1. Introducción

Una de las principales características de los textos ficcionales es la presencia de unidades léxicas que designan conceptos ficcionales, que carecen de referencia al mundo real y cuya descripción está limitada a la obra de ficción. Si bien en trabajos anteriores (Moreno Paz 2018, Moreno

Paz y Rodríguez Tapia 2018a y 2018b) definimos las propiedades semánticas, ontológicas y epistemológicas de estas unidades, que denominamos *irrealia* siguiendo la terminología de Loponen (2009), este trabajo tiene como objetivo el análisis de los procedimientos formales de creación léxica de los *irrealia*, basándonos para ello en la obra literaria *The Lord of the Rings* de J. R. R. Tolkien (1954-1955).

Partimos de la base de que, a pesar de hacer referencia a conceptos ficcionales, para la creación de estas unidades léxicas el autor del texto debe recurrir a diferentes procedimientos de formación de palabras que, a su vez, constituyen una de las principales dificultades de traducción del texto ficcional, pues el traductor debe trasvasar estas unidades a la lengua meta recurriendo asimismo a diferentes recursos de creación léxica.

Sin embargo, cabe plantearse las siguientes cuestiones: ¿pueden estas unidades considerarse neologismos? ¿Participan de los mismos recursos de formación lingüística que las palabras que utilizamos en la lengua común o especializada? Si no es así, ¿qué son? ¿Cómo traducirlos?

Para responder a estas preguntas, después de definir brevemente qué se considera un *irrealia* y qué semejanzas y divergencias presentan con respecto a los neologismos, analizaremos los tipos de procedimientos de formación que se utilizan en *The Lord of the Rings* y en la traducción al español para ver sus posibilidades de traducción y su recurrencia y productividad en la combinación lingüística inglés-español.

## **2. Las unidades léxicas de representación del texto ficcional: los *irrealia***

Si comenzamos por definir el objeto de estudio, es posible definir los particulares ficcionales o *irrealia* como las unidades léxicas que configuran el texto ficcional y le otorgan “ficcionalidad” (Moreno Paz 2018: 273-276). La denominación de *irrealia* corresponde a Loponen (2009), que utiliza el término como oposición a *realia* (es decir, un culturema o unidad léxica ligada a una cultura determinada, ya que el autor considera el texto ficcional como un constructo semiótico independiente que posee su propia cultura). No obstante, a pesar de utilizar la denominación sugerida por el autor, ampliaremos el concepto de *irrealia* a las unidades léxicas que contribuyen a otorgar “ficcionalidad” a una obra de ficción. Es posible diferenciarlas de otras unidades léxicas porque carecen de referencia externa en el mundo real como objetos reales, aunque poseen una referencia interna en la obra de ficción. Así, por ejemplo, ‘Sherlock Holmes’ hace referencia a un individuo real dentro de la obra de ficción de Conan Doyle, pero fuera de la obra de ficción es un personaje u objeto ficcional sin referente en el mundo

real (Lamarque 1983: 52-59, 1996: 23-24). Por otra parte, dado que se trata de conceptos nuevos (aunque ficcionales) cabría preguntarse si puede hablarse de neologismos o si se trata de otro tipo de unidades léxicas, al estar limitada su presencia a la obra de ficción.

### 3. Definición y caracterización del concepto de ‘neologismo’

El Diccionario de la Real Academia Española define ‘neologismo’ como ‘vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua’<sup>1</sup>. Según esta definición, en principio podría considerarse que los *irrealia* o particulares ficcionales pueden considerarse neologismos (siempre y cuando se acepte que pertenecen a una lengua determinada). No obstante, como puntualiza, Guilbert (1975: 44-45), no basta con que una palabra se utilice de manera inédita para que merezca ser calificado directamente como neologismo, ya que debe formar parte de un uso más o menos extendido. De acuerdo con el autor, un neologismo solo existe realmente si entra en un uso determinado que no se reduce únicamente a la comunicación entre el autor de la palabra nueva creada y aquellos que entran en conocimiento de esta producción. Es necesario que pase a formar parte de los medios de expresión de un determinado número de interlocutores.

#### 3.1. Los neologismos y los *irrealia*: criterios de aceptabilidad

Incluso si partimos de la definición básica de neologismo como unidad léxica nueva, debe haber parámetros que permitan discernir los criterios de aceptabilidad de un neologismo para poder comprobar si es posible aplicarlos al concepto de *irrealia*. A este respecto, Cabré (1993: 445) enumera cuatro criterios principales para identificar un neologismo:

- a) La diacronía: “una unidad es neológica si ha aparecido en un periodo reciente”.
- b) Lexicografía: “una unidad es neológica si no aparece en los diccionarios”.
- c) La inestabilidad sistemática: “una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) o semántica”.

---

<sup>1</sup> Real Academia Española. “Neologismo”. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. [versión 23.3 en línea]. Disponible en: <<https://dle.rae.es/?w=neologismo>> [Fecha de consulta: 08/12/2019].

- d) La psicología: “una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva”.

Si tratamos de aplicar estos criterios para discernir si los *irrealia* son efectivamente neologismos, comprobamos que no cumplen todos los requisitos. Así, el criterio de la diacronía no siempre se cumple, porque un *irrealia* puede encontrarse en un texto ficcional de cualquier época; ni tampoco el criterio de inestabilidad sistemática, porque el autor de un texto ficcional adopta una forma para denominar un concepto ficcional. Sin embargo, podemos considerar que sí se cumple el criterio lexicográfico: puesto que hacen referencia a objetos ficcionales, los *irrealia* no están presentes en los diccionarios de uso o especializados. Incluso si se trata de un *irrealia* que adopta una forma ya existente en la lengua, el sentido que adquiere en el texto ficcional y que lo convierten en *irrealia* no estará registrado en el diccionario. Así, por ejemplo, el Diccionario de la Real Academia Española define *elfo* como: ‘En la mitología escandinava, genio o espíritu del aire’<sup>2</sup>. Sin embargo, esta acepción no se corresponde en absoluto con la raza inventada por Tolkien para su obra pues, a pesar de que recurre a la misma forma lingüística, el sentido es diferente. No obstante, puede considerarse que, desde el punto de vista psicológico, se percibirá como una unidad nueva, ya sea en la forma y el sentido o solo en el sentido.

Por su parte, Guerrero Ramos (1995: 14-16) establece otros criterios de aceptabilidad lingüística de los neologismos:

- a) La conformidad al sistema de la lengua: “el neologismo ha de ser fiel a las estructuras fonológicas y ortográficas de la lengua general estándar”.
- b) La amplitud semántica: es decir, que el neologismo sea capaz de expresar la realidad “evitando provocar alusiones molestas, connotaciones peyorativas perjudiciales al significado que efectivamente se quiere ofrecer”.
- c) El valor de integración en la lengua: o, dicho de otra manera, que la unidad léxica creada pueda integrarse en el sistema tanto en el plano sintagmático como paradigmático y transformacional.
- d) El criterio onomasiológico: el término creado debe hacer referencia a un nuevo concepto, no a uno ya existente en el sistema lingüístico.

---

<sup>2</sup> Real Academia Española. “Elfo”. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. [versión 23.3 en línea]. Disponible en: <<https://dle.rae.es/?w=elfo>> [Fecha de consulta: 08/12/2019].

- e) El valor sociolingüístico: la creación del neologismo responde a una necesidad social y comunicativa.

Si analizamos estos criterios de aceptabilidad, comprobamos que en este caso sí podrían aplicarse a los *irrealia*, aunque sería preciso realizar matizaciones. Con respecto a la conformidad al sistema de la lengua, el autor debe recurrir a un sistema lingüístico para crear los *irrealia*, por lo que en principio cabría asumir que habrá de respetar las reglas de la lengua. Por citar de nuevo ejemplos de nuestro corpus de estudio, el autor puede recurrir a procedimientos propios de un sistema lingüístico (*The Shire, waybread*) pero también a creaciones *ex nihilo* que, no obstante, recurren también a dicho sistema lingüístico (al valerse de elementos gráficos y fonológicos, por ejemplo), como en *lembas* o *hobbit*.

Por otro lado, en cuanto a la amplitud semántica y al valor de integración en la lengua, el *irrealia* se crea para denominar una realidad ficcional, por lo que, dentro del texto ficcional, podría integrarse en los diferentes planos. Así, por ejemplo, en la obra de Tolkien pueden encontrarse derivados como *tookish* (del apellido *Took*) o *hobbitish* (de *hobbit*). Del mismo modo, los *irrealia* creados pueden integrarse en oraciones como si de unidades de la lengua común se tratase.

En cuanto al criterio onomasiológico, el término creado hace referencia a un nuevo concepto (aunque ficcional). Por último, la creación de un *irrealia* responde a una necesidad social y comunicativa: el autor debe configurar semánticamente su mundo ficcional, por lo que necesita denominar los elementos que lo integran.

De acuerdo con estos postulados, los *irrealia* no podrían considerarse como totalmente distintos de los neologismos. En efecto, salvo por la clasificación de Cabré (cuyo estudio, es preciso remarcar, se centra en la disciplina de la terminología), puede afirmarse que los *irrealia* cumplen varios de los criterios de aceptabilidad neológica, aunque no todos. No obstante, convendría tener en cuenta también los parámetros de clasificación de las unidades léxicas nuevas para comprobar si los *irrealia* se ajustan a las categorizaciones propuestas sobre los tipos de neologismos y, en tal caso, determinar de qué tipo de neologismos se trataría.

### 3.2. Los neologismos y los *irrealia*: parámetros de clasificación

Para poder determinar si los *irrealia* pueden considerarse neologismos según las clasificaciones existentes, nos basaremos en la clasificación de Cabré (1993: 445-446), que señala que cualquier clasificación de los neologismos debe partir de una perspectiva multidimensional y distingue tres criterios principales de clasificación: según

la pertenencia al sistema de la lengua general, según la función o la necesidad comunicativa y según el recurso lingüístico utilizado para su formación.

### 3.2.1. Según la pertenencia al sistema de la lengua general

Siguiendo esta perspectiva, Cabré (1993: 445-446) distingue entre los neologismos de la lengua común (o neologismos propiamente dichos) y los neologismos de las lenguas de especialidad, que reciben también el nombre de *neónimos*.

Por lo que respecta a la distinción de Cabré (1993: 446-447) entre ambos conceptos, la autora los distingue del siguiente modo:

- a) Los neologismos suelen ser más espontáneos, es decir, surgen sin motivación aparente, tienen más bien un carácter lúdico y son normalmente efímeros; los neónimos, en cambio, surgen por necesidades denominativas y suelen tener una estabilidad más duradera.
- b) Los neologismos presentan concurrencia sinonímica, ya que conviven normalmente con otras formas sinónimas y adquieren un determinado valor estilístico por contraste; por el contrario, los neónimos rechazan la sinonimia porque puede distorsionar la eficacia comunicativa.
- c) Los neologismos tienden a la brevedad formal, al revés que los neónimos, muchos de los cuales son formas sintagmáticas.
- d) Los neologismos recurren a menudo al fondo antiguo y dialectal de la lengua y a los préstamos, y no tanto a la composición culta (como hacen los neónimos).
- e) Los neologismos suelen difundirse más allá de la lengua en la que han sido creados, en contraste con los neónimos, que tienen una vocación internacional manifiesta.

De acuerdo con esta clasificación, los *irrealia* no podrían adscribirse a ninguna de las dos categorías, pues no comparten todos los rasgos que establece Cabré para diferenciar neologismos de neónimos. De este modo, si comparamos esquemáticamente estas propiedades con los *irrealia*, podemos establecer las siguientes similitudes y diferencias:

Neologismos	Neónimos	<i>Irrealia</i>
Espontáneos (sin motivación)	Planificados (responden a una necesidad comunicativa)	Planificados (responden a una necesidad comunicativa)
Efímeros	Estables	Estables
Concurrencia sinonímica	Unívocos y monorreferenciales	Concurrencia sinonímica
Tienden a la brevedad formal	Tienden a la formación sintagmática	Flexibilidad y variedad
Recurren al fondo antiguo de la lengua y a los préstamos	Recurren a la composición culta	Flexibilidad y variedad
No difusión internacional	Difusión internacional	Difusión condicionada por el éxito editorial y las traducciones

Figura 1. Comparación de neologismos, neónimos e *irrealia*

Desde nuestro punto de vista, los *irrealia*, como los neónimos, responden a una creación planificada (por parte del autor) y a una necesidad comunicativa (dar nombre a los conceptos que configuran semánticamente el mundo ficcional). Asimismo, son estables dentro del mundo ficcional en el que se crean, aunque por lo general su uso se limita a este discurso. No obstante, a diferencia de los neónimos, no tienen por qué ser necesariamente unívocos, pues dependen del concepto que designen: si se trata de un lugar o de una persona ficcional, puede ser posible referirse a él con distintos nombres (así, por ejemplo, el personaje *Gandalf* de Tolkien también es llamado en ocasiones como *Mithrandir* por la raza de los elfos, y el alimento *lembas* también puede denominarse *waybread* en la obra de Tolkien). Sin embargo, puede darse el caso de términos propios de la ciencia-ficción que se comporten como términos especializados, o simplemente términos monorreferenciales (como *telescreen* en 1984, de George Orwell).

Por otro lado, en cuanto a los procedimientos de formación a los que se suele recurrir para su formación, no podemos ni consideramos oportuno afirmar cuáles son los más productivos sin antes llevar a cabo un análisis de un corpus sustancial de obras de ficción para poder obtener resultados concluyentes, aunque en principio podemos aventurar que pueden recurrir a cualquier recurso de formación disponible en una lengua. Finalmente, en

cuanto a la difusión de los neologismos, en el caso de los *irrealia* esto dependerá del éxito de la obra ficcional y, por tanto, de su traducción a otras lenguas.

En este sentido, puede comprobarse que, según este criterio de clasificación, los *irrealia* presentan dificultades para integrarse en una u otra categoría, puesto que no se corresponden con unidades de la lengua general o de la lengua especializada. Así, aunque no puede defenderse que se trata de un discurso especializado, el discurso ficcional sí se produce en situaciones comunicativas concretas. La creación de los *irrealia* responde a una necesidad comunicativa particular y a una estabilidad semántica, lo que los acerca en ese sentido a los términos, aunque evidentemente no pueden equipararse, dado que no se crean con una vocación profesional, entre otras razones. Consideramos, pues, más oportuno hablar de un discurso ficcional, frente al discurso de la lengua común o al discurso especializado (Moreno Paz y Rodríguez Tapia 2018a y 2018b).

### 3.2.2. Según la función y la necesidad comunicativa

Desde el punto de vista de la función, a pesar de las diferencias en cuanto a su denominación, la mayoría de los autores distingue entre los neologismos referenciales o denominativos (necesarios para cubrir una laguna denominativa y dar nombre a nuevas realidades) y los neologismos expresivos o estilísticos (para introducir nuevas formas de expresión en la comunicación); es decir, según si su creación se debe a una necesidad práctica o lúdica o estética (Guilbert 1973: 13 y 1975: 40-44, Cabré 1993: 447, Guerrero Ramos 1995: 17-18, Varo *et al.* 2009: 188-189).

No obstante, de nuevo este parámetro de clasificación resulta insuficiente para categorizar los *irrealia*, puesto que se trata de términos creados por la necesidad comunicativa de dar un nombre a un concepto nuevo (aunque este sea ficcional) pero, por otro lado, su creación responde a la voluntad creativa del autor, por lo que resulta complicado adscribirlos a una u otra categoría.

### 3.2.3. Según el procedimiento lingüístico de formación

A raíz del análisis de los estudios dedicados a la tipología y categorización de los neologismos, se comprueba que el criterio de tipo de recurso de formación utilizado para la creación léxica es el más utilizado por los autores, si bien las categorizaciones y los puntos de vista teóricos adoptados difieren en muchos casos. La clasificación más extendida, no

obstante, parecer ser aquella que distingue entre *neología de forma* y *neología de sentido* (Pottier-Navarro 1979: 18, Guerrero Ramos 1995: 19-24, Varo et al. 2009: 188-189, entre otros).

Esta clasificación se basa en la concepción estructuralista de signo lingüístico como unión de un significante y un significado, lo que daría lugar a la neología de forma (si se produce innovación en el significante y el significado) y a la neología semántica (si se produce innovación en el significado de un significante ya existente). En vista de los parámetros analizados, consideramos que este criterio es el más útil desde el punto de vista traductológico para analizar los *irrealia*, ya que puede permitirnos estudiar la recurrencia de los procedimientos estudiados en distintos idiomas.

#### 4. La neología aplicada al estudio de los *irrealia*

En los apartados anteriores, tratamos de relacionar el concepto de “neologismo” con el de *irrealia* para comprobar si estos podrían considerarse como neologismos, como paso previo a la clasificación de los procedimientos de formación posibles. Se ha constatado que la mayoría de los estudios dedicados a la neología y a la caracterización de los neologismos solo tienen en cuenta las unidades de la lengua común o adoptan un enfoque terminológico para tratar la neología en las lenguas de especialidad. Si bien no es nuestro objetivo proponer una nueva definición de neologismo o realizar una crítica al estado de la cuestión en el panorama académico, sí consideramos que las definiciones actuales no dan cuenta de la formación de *irrealia* o particulares ficcionales, como demuestra su dificultad de categorización según los parámetros de clasificación establecidos.

No obstante, puede decirse que los *irrealia* constituyen unidades léxicas nuevas que se crean en el marco del discurso ficcional y, por ende, deben someterse a los procedimientos de formación de unidades léxicas propios de los sistemas lingüísticos reales. En este sentido, son productos de la neología (entendida como “creatividad gobernada por reglas”, como sugerían generativistas como Guilbert), aunque no pueden identificarse con las definiciones actuales de neologismo, centradas en el análisis de las unidades léxicas de la lengua común y la lengua de especialidad. En cualquier caso, no puede defenderse categóricamente que un *irrealia* constituya un neologismo, puesto que, de acuerdo con los criterios de aceptabilidad establecidos por Cabré o Guerrero Ramos, no cumplen todos los requisitos o deben matizarse según los criterios. Así, por ejemplo, el estatus de neologismo es efímero, puesto que, o bien la unidad desaparece,

o bien se lexicaliza, por lo que deja de ser un neologismo para entrar a formar parte de una unidad léxica del sistema. Sin embargo, los *irrealia* se perciben como unidades léxicas nuevas (o extrañas al sistema lingüístico) y no suelen lexicalizarse (o, si adquieren un significado distinto a partir de una unidad léxica ya existente, este significado no se recoge en los recursos lexicográficos). Pueden, pues, considerarse un producto particular de la neología, porque se crean nuevas unidades léxicas pero pertenecen al discurso de la lengua ficcional y no se usan necesariamente en la esfera de la lengua común o de la lengua especializada.

Según los parámetros de clasificación que se suelen utilizar para identificar los tipos de neologismos, y de acuerdo con el criterio de pertenencia al sistema de la lengua, es posible defender que no se trata de unidades de la lengua común ni de la lengua especializada, pues adquieren su valor en el discurso ficcional y en una situación comunicativa de carácter restringido y concreto. Según la función que desempeñan, presentan un carácter híbrido entre la neología denominativa y la neología expresiva, puesto que se insertan en textos y discursos con una función lúdica (que responden a la voluntad creativa del autor de innovar o crear un texto ficcional de carácter lúdico y expresivo), pero también son el resultado de una necesidad comunicativa y referencial de nombrar los conceptos que configuran semánticamente el mundo ficcional.

Teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, el criterio de clasificación de los neologismos según el recurso de formación empleado puede resultar de más utilidad para nuestro análisis, puesto que para su creación los *irrealia* deben emplear los procedimientos de formación lingüística existentes en un sistema concreto, por lo que dicha característica es compartida con los neologismos. Además, ello nos permitirá, por otro lado, contemplar la recurrencia y productividad de los diferentes procedimientos en inglés y en español.

#### 4.1. *Procedimientos de formación de irrealia: metodología de análisis*

Para poder analizar los tipos de procedimientos de creación neológica presentes en *The Lord of the Rings*, hemos adoptado una categorización basada principalmente en la categorización de Guerrero Ramos (1995), aunque también hemos tenido en cuenta otros autores como Varo *et al.* (2009), Varela (2009) o Alvar Ezquerro (2002). Por tanto, la categorización de los procedimientos de formación se basará en el parámetro diferenciador de la oposición entre innovación en el significante y el significado/innovación en el significado; es decir, en la distinción entre *neología de forma* y

*neología semántica* procedente de los postulados estructuralistas sobre la relación entre el significante y el significado.

Dentro de la categoría de neología de forma se distinguirán cuatro procedimientos principales:

- 1) Creación *ex nihilo*: aquí se incluyen aquellas unidades léxicas creadas sin recurrir a una raíz o base léxica anterior, que emplean una combinación de fonemas y grafemas inédita y original.
- 2) Creación por combinación de elementos léxicos existentes en el sistema lingüístico: en esta categoría se distinguen los procedimientos de formación que recurren a bases léxicas ya existentes, ya sea siguiendo el recurso de derivación o composición. Por lo que se refiere a la derivación, se tendrán en cuenta a su vez los procedimientos de prefijación y sufijación, según el lugar que ocupe el afijo en la palabra creada. También incluiremos en esta categoría la derivación regresiva, considerada como la eliminación de un afijo para producir una nueva unidad léxica, al contrario de los recursos de prefijación y sufijación. En cuanto a la composición, se distinguirán las unidades léxicas simples (en adelante, UL simples), formadas por un único significante, y las unidades léxicas complejas (en adelante, UL complejas), formadas por la combinación de varios significantes que constituyen una única unidad lexicalizada que denomina un concepto diferente de la unión de los significantes.
- 3) Procedimientos de truncamiento: en esta categoría, se incluirán las unidades léxicas creadas a partir del acortamiento de una o varias palabras para formar nuevos significantes, ya sea recurriendo al uso de siglas, acrónimos o abreviaturas. Dentro de esta clase, pueden diferenciarse los procedimientos que incluyen un cambio de forma y de significado (acrónimos) y los procedimientos que incluyen solo un cambio de forma (siglas y abreviaciones).
- 4) Préstamos: pueden ser préstamos adaptados (si se integran en el sistema fonológico y gráfico de la lengua que los adopta) o no adaptados (si se incorporan con la misma forma que poseen en el sistema lingüístico del que se adoptan).

De manera esquemática, la categorización que adoptaremos para la neología de forma puede sintetizarse como sigue:

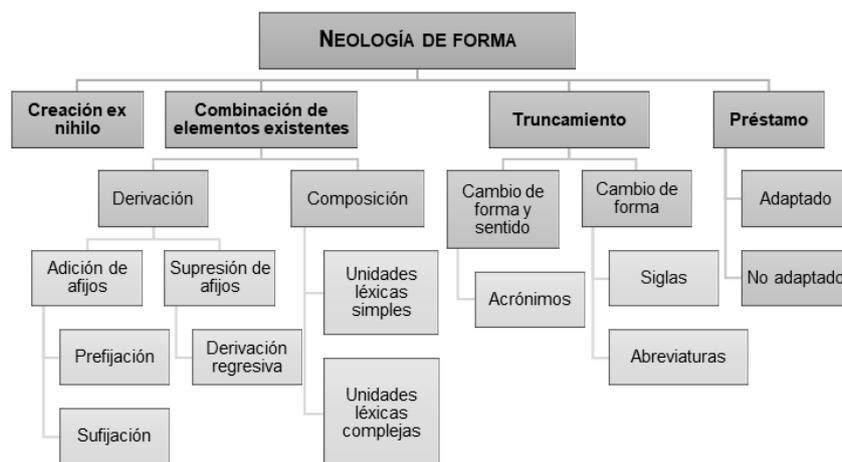


Figura 2. Procedimientos de formación de neología de forma

En segundo lugar, dentro de la categoría de neología semántica, incluiremos aquellas unidades léxicas que solo incorporen una innovación en el sentido y no en la forma, ya sea por ampliación o reducción del sentido, cambio del sentido o cambio de la categoría gramatical (que da como resultado un nuevo significado). Se diferenciarán, pues, los siguientes tipos:

- 1) Creación metafórica: se incluirán en esta categoría aquellas unidades léxicas que adopten una forma ya existente, dotándolas de un cambio de significado.
- 2) Conversión categorial: en este caso, se trata de las unidades que mantienen un significante ya existente pero cambian su significado a partir del cambio de una categoría gramatical a otra. Dentro de esta categoría incluiremos también lo que otros autores como Varo *et al.* (2009) y Varela (2009) denominan *elipsis* (ya que la omisión de un elemento léxico del concepto original trae como resultado el cambio de categoría gramatical).



Figura 3. Procedimientos de formación de neología semántica

Partimos de la hipótesis, por tanto, de que para la creación de *irrealia* se puede recurrir a cualquiera de los procedimientos mencionados. No obstante, en principio consideramos que la recurrencia y productividad de estos recursos variará en función de cada lengua y del tipo de texto ficcional (o género) de que trate. No obstante, en el presente trabajo nos centraremos en el análisis de la obra de Tolkien, que puede inscribirse de manera general en la literatura fantástica, de modo que nos permita dilucidar si es posible encontrar estos procedimientos de formación en la obra en inglés y en su traducción al español.

### 5. Procedimientos de formación en *The Lord of the Rings*

Para poder determinar el número de *irrealia* presentes en la obra, se procedió a su digitalización y se comprobó que cuenta con 532 048 palabras en el texto original (en adelante, TO), mientras que en el texto meta (en adelante, TM) en español cuenta con 495 112<sup>3</sup>. De entre estas palabras, en *The Lord of the Rings* se contabilizaron un total de 2372 *irrealia*, frente a 1613 en el texto en español (debido a las omisiones que se producen).

Podemos hacer una primera clasificación según si los *irrealia* se forman con neología de forma o neología semántica. Como puede observarse en la tabla que se presenta a continuación, la neología de forma es el recurso mayoritario (en un 89 % de los casos, con 2109 *irrealia*), lo que implica una innovación tanto en la forma como en el significado. En español ocurre lo mismo (a pesar de las omisiones) y los porcentajes son muy similares:

	<i>The Lord of the Rings</i>	
	TO_EN	TO_ES
Neología de forma	2109 ≈ 89 %	1439 ≈ 89,2 %
Neología semántica	263 ≈ 11 %	185 ≈ 11,5 %

Figura 4. Tipos de neología en *The Lord of the Rings* (TO y TM)

<sup>3</sup> El número inferior en español se debe a la omisión de algunos fragmentos y de la mayor parte de los Apéndices que se incluyen al final del tercer volumen, de ahí que tampoco el número de *irrealia* coincida entre una obra y otra.

### 5.1. Procedimientos de formación en *The Lord of the Rings*: neología de forma

En la obra original, se constata que el recurso más frecuente es la combinación de elementos existentes (aproximadamente en un 39 % de casos). Concretamente, cabe destacar el procedimiento de composición dentro de esta categoría, que representa más de un 37 % con 784 *irrealia*, frente a tan solo un 1,5 % de procedimientos de derivación. También son especialmente frecuentes las creaciones *ex nihilo*, que suponen un 35,4 %.

En cuanto al TM, las UL complejas son aún más frecuentes y representan un 44 %, mientras que las UL simples son menos frecuentes. No obstante, la diferencia más significativa se produce entre las creaciones *ex nihilo* y los préstamos. En el TM, las creaciones *ex nihilo* son prácticamente inexistentes, ya que si se trasvasan en el TM sin alteraciones se consideran préstamos no adaptados (de ahí que estos supongan un 35,5 %).

Además, se observa que los procedimientos de truncamiento son muy poco frecuentes en ambos casos (sin ningún ejemplo de siglas), y la derivación regresiva solo presenta 2 ejemplos en el TO.

Tipo de procedimiento	Número de <i>irrealia</i>		Porcentaje de <i>irrealia</i> formados con neología de forma	
	TO_EN	TM_ES	TO_EN	TM_ES
Creación <i>ex nihilo</i>	747	2	≈ 35,4 %	≈ 0,14 %
Combinación de elementos existentes	815	674	≈ 38,6 %	≈ 46,8 %
a) Composición	784	657	≈ 37,2 %	≈ 45,7 %
UL complejas	624	633	≈ 29,6 %	≈ 44 %
UL simples	160	24	≈ 7,6 %	≈ 1,7 %
b) Derivación	31	17	≈ 1,5 %	≈ 1,2 %
Prefijación	1	4	≈ 0,05 %	≈ 0,3 %
Sufijación	28	13	≈ 1,3 %	≈ 0,9 %
Derivación regresiva	2	0	≈ 0,1 %	0 %
Truncamiento	14	7	≈ 0,7 %	≈ 0,5 %
a) Siglas	0	0	0 %	0 %
b) Acrónimos	6	6	≈ 0,3 %	≈ 0,4 %
c) Abreviaciones	8	1	≈ 0,4 %	≈ 0,07 %
Préstamos	243	561	≈ 11,5 %	≈ 39 %
a) Adaptados	182	51	≈ 8,6 %	≈ 3,5 %
b) No adaptados	61	511	≈ 2,9 %	≈ 35,5 %

Figura 5. Procedimientos de neología de forma en *The Lord of the Rings* (TO y TM)

### 5.1.1. Composición con UL complejas

Por lo que respecta a los tipos de composición en el TO, la mayoría se corresponden con unidades léxicas complejas (casi un 30 % del total, que se manifiesta en ejemplos como *Woody End*, *White Crown*, *Shire-reckoning* o *Middle-earth*), que constituyen el segundo procedimiento de formación más frecuente en el TO. En el TM, las UL complejas representan un 44 %, siendo en este caso el recurso más frecuente. Si se analiza cómo se forman en el TO, se observa que la mayoría (497 *irrealia*) procede de UL complejas, aunque 136 *irrealia* se forman en el TO a partir de otros procedimientos, sobre todo UL simples y creaciones metafóricas, como se desglosa a continuación:

Formación en TO	Número / Porcentaje en el TM	Ejemplo
UL compleja	497 (≈ 78,5 %)	<i>Bearer of the Star of the North</i> → <i>Portador de la Estrella del Norte</i>
UL simple	75 (≈ 11,84 %)	<i>Coldfells</i> → <i>Páramos Fríos</i>
Creación metafórica	21 (≈ 3,3 %)	<i>Easterlings</i> → <i>Hombres del Este</i>
UL compleja + sufijo	9 (≈ 1,4 %)	<i>Lampwrights' Street</i> → <i>Calle de los Lampareros</i>
UL compleja + UL simple	7 (≈ 1,1 %)	<i>Blackroot Vale</i> → <i>Valle de la Raíz Negra</i>
UL simple + sufijo	5 (≈ 0,8 %)	<i>Buckland</i> → <i>Habitante de los Gamos</i>
Préstamo adaptado	5 (≈ 0,8 %)	<i>Windfola</i> → <i>Hoja de Viento</i>
Sufijación	3 (≈ 0,5 %)	<i>Wilderness</i> → <i>Tierras Desiertas</i>
UL compleja + creación <i>ex nihilo</i>	3 (≈ 0,5 %)	<i>Second Hall of Old Moria</i> → <i>Segunda Sala de la Antigua Moria</i>
UL compleja + préstamo adaptado	3 (≈ 0,5 %)	<i>Third Marshal of Riddermark</i> → <i>Tercer Mariscal de la Marca de los Jinetes</i>
UL simple + abreviación	2 (≈ 0,3 %)	<i>Whitwell</i> → <i>Fuente Blanca</i>
Conversión categorial	1 (≈ 0,16 %)	<i>Hallows</i> → <i>Recintos Sagrados</i>
UL simple + préstamo adaptado	1 (≈ 0,16 %)	<i>Harrowdale</i> → <i>Valle Sagrado</i>
Prefijación	1 (≈ 0,16 %)	<i>Upbourn</i> → <i>Nevado Alto</i>

Figura 6. Procedencia de las UL complejas en el TO

### 5.1.2. Composición con UL simples

En cuanto al otro procedimiento de composición, las unidades léxicas simples, son más frecuentes en el TO (en el que cuentan con 160 ejemplos, o un 7,6 % del total de *irrealia* formados por neología de forma, frente a tan solo 24 unidades en el TM, que constituyen un 1,7 %), por lo que se trata de un recurso particularmente poco recurrente en español.

La mayor parte de estos *irrealia* proceden de unidades léxicas simples también en el TO, como *Tallabuena* (*Goodbody*), *Hojaverde* (*Greenleaf*) o *Cuernavilla* (*Hornrock*). Los 9 *irrealia* restantes, sin embargo, recurren a otros procedimientos en su origen:

Formación en TO	Número / Porcentaje en el TM	Ejemplo
UL simple	15 (≈ 62,5 %)	<i>Brandywine</i> → <i>Brandivino</i>
Préstamo adaptado	3 (≈ 12,5 %)	<i>Greyhame</i> → <i>Capagrís</i>
UL compleja	2 (≈ 8,3 %)	<i>Nine-fingered</i> → <i>Nuevededos</i>
Sufijación	2 (≈ 8,3 %)	<i>Hornburg</i> → <i>Cuernavilla</i>
UL simple + abreviación	1 (≈ 4,2 %)	<i>Whitfoot</i> → <i>Pieblanco</i>
Creación metafórica	1 (≈ 4,2 %)	<i>Hayward</i> → <i>Guardacercas</i>

Figura 7. Procedencia de las UL simples en el TO

### 5.1.3. Derivación

En cuanto a los procedimientos de derivación, el más productivo en el TO es la sufijación, con 28 casos (como *Westernesse*, *Elvendom* o *Halfling*). Por el contrario, la sufijación es menos frecuente en el TM, en el que consta de 13 ejemplos (frente a los 28 del TO). En 3 casos, estos *irrealia* proceden también de unidades formadas por sufijación en el TO: *Rosita* (*Rosie*), *Tunelo* (*Tunnelly*) y *Oesternesse* (*Westernesse*). No obstante, los 10 *irrealia* restantes formados de este modo proceden de combinaciones variadas:

Formación en TO	Número / Porcentaje en el TM	Ejemplo
Sufijación	3 (≈ 23 %)	<i>Tunnelly</i> → <i>Tunelo</i>
UL simple	3 (≈ 23 %)	<i>Thistlewool</i> → <i>Cardoso</i>
Creación metafórica	3 (≈ 23 %)	<i>Butterbur</i> → <i>Mantecona</i>
UL simple + sufijación	2 (≈ 15,4 %)	<i>Frogmorton</i> → <i>Ranales</i>
UL simple + creación ex <i>nihilo</i>	1 (≈ 7,7 %)	<i>Westemnet</i> → <i>Oestemnet</i>
UL simple + préstamo adaptado	1 (≈ 7,7 %)	<i>Tookland</i> → <i>Alforzada</i>

Figura 8. Procedencia de los *irrealia* formados con derivación en el TO

Por otro lado, aunque el TO presenta 2 *irrealia* formados con derivación regresiva (*Chubb* y *Gilly*), el TM no contiene ningún ejemplo de este procedimiento.

En cuanto a la prefijación, solo hay un ejemplo en el TO y 4 en el TM. En todos los casos estos *irrealia* proceden de unidades léxicas simples: *Cricava* (*Crickhollow*), *Limclaro* (*Limlight*) y *Sotomonte* (de *Underhill*), excepto *Bolgovado*, que recurre a la creación *ex nihilo* *Budgeford* en la obra original.

#### 5.1.4. Creación *ex nihilo*

La principal diferencia que puede observarse entre el TO y el TM reside en el uso de creaciones *ex nihilo*, que en el TO abarcan más de un 35 % de todos los procedimientos de neología de forma (un total de 747 *irrealia* procedentes de lenguas ficticias, como *Galadriel*, *Minas Tirith* o *mithril*) y en el TM solo incluye dos ejemplos: *Ucornos* (de *Huorns*) e *Isengrim* (del original *Isumbras*, alterado probablemente debido a un error del traductor).

Esta diferencia entre los porcentajes se debe, no obstante, a que las creaciones *ex nihilo* pasan a considerarse como préstamos en el TO, ya que para que se contabilizaran como creaciones *ex nihilo* debería tratarse de invenciones del traductor.

#### 5.1.5. Préstamos no adaptados

En cuanto a los préstamos no adaptados, se corresponden con 61 *irrealia* en el TO (como *holbytla*, *Léofa* o *Ent*), que apenas suman un 3 %. En general, el uso del préstamo se asocia a la creación de *irrealia* formados a partir de lenguas reales distintas del inglés moderno, como el inglés antiguo, el nórdico antiguo, el céltico, etc.

A diferencia del TO, en español son mucho más frecuentes los préstamos no adaptados, que abarcan un 35,5 % de los *irrealia* formados a partir de neología de forma con 511 casos, mientras que en el TM no llegan al 3 %. De entre estos, tan solo 34 proceden a su vez de préstamos no adaptados en el TO, como *Walda*, *Stybbba*, *Gríma*, *Edoras* o *Ent*. Los 477 *irrealia* restantes proceden de formaciones diversas, en su mayoría creaciones *ex nihilo* en el TO, que pasan a considerarse préstamos en el TM ya que el traductor no crea nuevos *irrealia*, sino que mantiene o toma prestados aquellos creados por el autor:

Formación en TO	Número / Porcentaje en el TM	Ejemplo
Préstamo no adaptado	34 (≈ 6,7 %)	<i>Walda, Edoras</i>
Creaciones <i>ex nihilo</i>	372 (≈ 72,8 %)	<i>Valinor, Taur-na-neldor, Parth Galen</i>
Préstamo adaptado	73 (≈ 14,3 %)	<i>Théoden, Sméagol, Isengard</i>
Creación metafórica	19 (≈ 3,7 %)	<i>Paladin, Horn, troll</i>
Abreviación	6 (≈ 1,2 %)	<i>Ham, Pip, Rory</i>
UL simple	3 (≈ 0,6 %)	<i>Evendim, Evereven, Elfhelm</i>
Préstamo adaptado + sufijación	2 (≈ 0,4 %)	<i>Eorlingas, Hobbiton</i>
UL compleja	1 (≈ 0,2 %)	<i>Troll-men → trolls</i>
Sufijación	1 (≈ 0,2 %)	<i>Bolger</i>

Figura 9. Procedencia de préstamos no adaptados en el TO

#### 5.1.6. Préstamos adaptados

En menor medida, puede citarse el préstamo adaptado, con 182 *irrealia* en el TO, que suponen un 8,6 % de los *irrealia* formados con neología de forma (como *Warg, Windfola, Overlithe* o *Adalbert*). En el TM son mucho menos frecuentes: hay 51 casos que representan tan solo un 3,5 %. Tan solo 11 de estos *irrealia* proceden a su vez de préstamos adaptados en el TO, entre los que pueden citarse ejemplos como *orco* (de *orc*), *Mundburgo* (de *Mundburg*) u *olifante* (de *oliphaunt*). Los 40 *irrealia* restantes se forman en el TO recurriendo a los siguientes procedimientos:

Formación en TO	Número / Porcentaje en el TM	Ejemplo
Préstamo adaptado	11 (≈ 21,6 %)	<i>Gamling → Gamelin</i>
Creación <i>ex nihilo</i>	21 (≈ 41,2 %)	<i>Tarks → Tarcos</i>
Creación metafórica	6 (≈ 11,8 %)	<i>Gamgee → Gamyi</i>
Préstamo no adaptado	3 (≈ 5,9 %)	<i>Gerontius → Geronte</i>
Préstamo adaptado + sufijo	3 (≈ 5,9 %)	<i>Dunlendings → Dunlendinos</i>
UL simple	1 (≈ 2 %)	<i>Rivendell → Rivendel</i>
UL compleja + creación <i>ex nihilo</i>	1 (≈ 2 %)	<i>Eilenach Beacon → Eilenach</i>
UL simple + préstamo adaptado	1 (≈ 2 %)	<i>Firienwood → Firien</i>
UL simple + creación <i>ex nihilo</i>	1 (≈ 2 %)	<i>Eastemnet → Estemnet</i>
Sufijación	1 (≈ 2 %)	<i>Westron → Oestron</i>
Abreviación + sufijo	1 (≈ 2 %)	<i>Sammie → Sammy</i>
Acrónimo	1 (≈ 2 %)	<i>Norland → Norlanda</i>

Figura 10. Procedencia de préstamos adaptados en el TO

### 5.1.7. Truncamiento

Por último, con respecto a los procedimientos de truncamiento, que son los menos frecuentes tanto en el TO como en el TM, se observa el mismo número de acrónimos en ambos textos. En el TM constituyen, sin embargo, la mayor parte de los casos de truncamiento, aunque no proceden de otros acrónimos en el TO. En 5 ocasiones, el TO recurre a unidades léxicas simples: así, *Fairbairn*, *Greyflood*, *Hoarwell*, *Northerland* y *Treebeard* se traducen en español por los acrónimos *Belinfante*, *Fontegrís*, *Fontegrís*, *Norlanda* y *Bárbol*, respectivamente. El *irrealia* restante (*Norburgo*) procede de un préstamo adaptado en el TO (*Norbury*).

En cuanto a las abreviaciones, que en el TO presentan 8 unidades, en el TM solo se manifiestan en el *irrealia* Hal (del antropónimo Halfast).

### 5.1.8. Recursos mixtos

Además de estos procedimientos, se pueden citar los *irrealia* constituidos a partir de dos o más recursos, que se detallan en la siguiente tabla:

Tipo de combinación	Número de <i>irrealia</i>		Porcentaje de combinaciones de neología de forma		Ejemplo
	TO_EN	TM_ES	TO_EN	TM_ES	
UL compleja + UL simple + creación <i>ex nihilo</i>	1	0	≈ 0,35 %	0 %	—
UL compleja + UL simple + préstamo adaptado	2	0	≈ 0,7 %	0 %	—
UL compleja + UL simple	18	7	≈ 6,2 %	≈ 0,5 %	<i>Balsadera de Gamoburgo</i>
UL compleja + creación <i>ex nihilo</i> + sufijación	1	0	≈ 0,35 %	0 %	—
UL compleja + creación <i>ex nihilo</i>	165	0	≈ 56,9 %	0 %	—
UL compleja + sufijación + préstamo adaptado	3	0	≈ 1 %	0 %	—
UL compleja + sufijación	19	14	≈ 6,5 %	≈ 1 %	<i>Señor de Oesternesse</i>
UL compleja + derivación regresiva + sufijación	1	0	≈ 0,35 %	0 %	—
UL compleja + préstamo adaptado	23	14	≈ 8 %	≈ 1 %	<i>Túmulos de Mundburgo</i>
UL compleja + préstamo no adaptado + sufijación	1	1	≈ 0,35 %	≈ 0,07 %	<i>Viejo éntico</i>
UL compleja + préstamo no adaptado	9	152	≈ 3,1 %	≈ 10,2 %	<i>Runas de Daeron</i>

UL compleja + acrónimo	0	5	0 %	≈ 0,3 %	<i>Colina de Bárbol</i>
UL simple + creación <i>ex nihilo</i>	2	0	≈ 0,7 %	0 %	—
UL simple + sufijación + préstamo adaptado	2	0	≈ 0,7 %	0 %	—
UL simple + sufijación	6	0	≈ 2 %	0 %	—
UL simple + préstamo adaptado	10	2	≈ 3,4 %	≈ 0,14 %	<i>Tukburgo</i>
UL simple + préstamo no adaptado	6	1	≈ 2 %	≈ 0,07 %	<i>Entaguas</i>
Creación <i>ex nihilo</i> + sufijación	1	0	≈ 0,35 %	0 %	—
Préstamo adaptado + sufijación	12	0	≈ 4,1 %	0 %	—
Préstamo no adaptado + sufijación	3	6	≈ 1 %	≈ 0,4 %	<i>Bárcidos</i>
Abreviación + UL simple	3	0	≈ 1 %	0 %	—
Abreviación + sufijación	1	0	≈ 0,35 %	0 %	—
Acrónimo + sufijación	1	0	≈ 0,35 %	0 %	—

Figura 11. Procedimientos mixtos de *irrealia* en *The Lord of the Rings* (TO y TM)

La combinación más frecuente en el TM es la de UL compleja con préstamo no adaptado, procedente en su mayor parte de UL complejas y creaciones *ex nihilo* en el TO. Aunque menos recurrentes, se observan también 14 casos de UL complejas y préstamos adaptados y otros 14 de UL complejas y sufijación. El resto de las combinaciones son menos frecuentes, y en muchos casos solo están presentes en el TO o en el TM.

### 5.2. Procedimientos de formación en *The Lord of the Rings*: neología semántica

En el caso de la neología semántica, sin embargo, las proporciones son muy similares entre el TO y el TM, aunque la conversión categorial es ligeramente más frecuente que en el TO y la creación metafórica algo menos, como se ilustra a continuación:

Tipo de procedimiento	Número de <i>irrealia</i>		Porcentaje de <i>irrealia</i> formados con neología semántica	
	TO_EN	TM_ES	TO_EN	TM_ES
Creación metafórica	208	144	≈ 79 %	≈ 77,8 %
Conversión categorial	55	41	≈ 21 %	≈ 22,2 %

Figura 12. Procedimientos de neología semántica en *The Lord of the Rings* (TO y TM)

### 5.2.1. Creación metafórica

De las 144 creaciones metafóricas, 87 unidades se forman con el mismo procedimiento en el TO, como *Rocino* (*Bumpkin*), *Madriguera* (*Burrows*), *El Ojo* (*The Eye*), o *espectro* (*wraith*). Los 57 *irrealia* restantes proceden, no obstante, de otras combinaciones y procedimientos, sobre todo de unidades léxicas simples, unidades léxicas complejas o *irrealia* formados por sufijación:

Formación en TO	Número / Porcentaje en el TM	Ejemplo
Creación metafórica	87 (≈ 60,4 %)	<i>Farthing</i> → <i>Cuaderna</i>
UL simple	21 (≈ 14,6 %)	<i>Hornblower</i> → <i>Corneta</i>
Sufijación	12 (≈ 8,3 %)	<i>Halfling</i> → <i>Mediano</i>
UL complejas	13 (≈ 9 %)	<i>Brockenbores</i> → <i>Tejones</i>
Préstamo adaptado	4 (≈ 2,8 %)	<i>Dunharrow</i> → <i>El Sagrario</i>
Conversión categorial	3 (≈ 2,1 %)	<i>Ferny</i> → <i>Helechal</i>
UL simple + préstamo adaptado	1 (≈ 0,7 %)	<i>Tindrock</i> → <i>Escarpa</i>
UL compleja + sufijación + préstamo adaptado	1 (≈ 0,7 %)	<i>Hobbitry-in-arms</i> → <i>Tropa</i>
Derivación regresiva	1 (≈ 0,7 %)	<i>Chubb</i> → <i>Redondo</i>
Abreviación	1 (≈ 0,7 %)	<i>Barley</i> → <i>Cebadilla</i>
Acrónimo	1 (≈ 0,7 %)	<i>Holman</i> → <i>Cavada</i>

Figura 13. Procedencia de las creaciones metafóricas en el TO

### 5.2.2. Conversión categorial

En cuanto a la conversión categorial, de los 41 ejemplos que presenta el TM, 37 se forman con el mismo procedimiento en el TO, como *El Pardo* (*The Brown*), *El Glorioso* (*The Renowned*) o *El Joven* (*The Young*). Los 4 casos restantes proceden de una unidad léxica compleja (*Endrinos*, traducción de *Swarthy Men*), de un acrónimo (*Fallohide*, traducido como *Albo*), así como las combinaciones de préstamo adaptado con sufijación (*Endrinos*, traducción también de *Swertings*) y de acronimia y sufijación (*Albo*, como traducción de *Fallohidish*).

### 5.3. Incoherencias denominativas

Al comprobar los procedimientos de formación a los que se recurre en español para traducir los *irrealia* del inglés, se observan 11 casos en los que un mismo *irrealia* se ha traducido recurriendo tanto a un procedimiento de neología semántica (creación metafórica) como a otro de neología de forma. Se produce en 6 *irrealia* que se traducen con creaciones metafóricas o

unidades léxicas complejas, como por ejemplo *Desierto* o *Tierras Salvajes* (de *The Wild*), *Sureños* u *Hombres del Sur* (de *Southrons*) o bien *Orillas* o *Costa Citerior* (de *Hither Shores*). Además, hay dos *irrealia* que se traducen por una creación metafórica o por un préstamo adaptado: *duende*, *bestia* o *criatura*, frente a *orco* (como traducción de *goblin*) y *Herry* o *Enrique* (de *Harry*). Asimismo, puede mencionarse un caso de traducción por sufijación o creación metafórica (*Marjala*, frente a *Marjal* y *Marjales*, como traducción de *Marish*) y uno de traducción con unidad léxica simple o creación metafórica (*Elagua* o *El Agua*, traducción de *The Water*).

También se observan otros 11 *irrealia* que se traducen con distintos procedimientos de neología de forma: por ejemplo, los *irrealia* *Glamdring*, *Mûmakil* y *Silmaril*, que se trasvasan tanto como préstamos no adaptados como por préstamos adaptados (como *Glamdrin*, *Nûmakil* y *Samaril*, probablemente debido a errores de la revisión editorial). También pueden citarse UL simples como *Buckebury* o *Longbottom*, que se traducen por UL complejas (*Los Gamos* y *Valle Largo*, respectivamente) y por UL simples (*Gamoburgo* y *Vallelargo*), así como otros casos en los que emplean hasta tres formas diferentes, como en *Tuckborough*, que se traduce como *Tukburgo* (préstamo adaptado y UL simple) y *Alforzada* o *Alforzaburgo* (sufijación); o *Greyflood*, que se trasvasa como UL compleja (*Aguada Gris* o *Agua Gris*) o con un acrónimo (*Fontegrís*).

Estas variaciones en la traducción de un mismo *irrealia* (a las que se suma la omisión de 759 *irrealia*) ponen de manifiesto la necesidad de prestar mayor atención a este tipo de unidades para la configuración semántica del mundo ficcional, ya que el lector meta puede confundirlos con distintos conceptos ficcionales. Así, por ejemplo, mientras que en el TO se hace referencia a *Tuckborough*, en español puede leerse *Tukburgo*, *Alforzada* o *Alforzaburgo*, lo que puede llevar a confusión y alterar la comprensión del texto ficcional, llevando a pensar que se trata de tres lugares diferentes. No obstante, también permite constatar la flexibilidad de posibilidades de traducción que se ofrecen para la traducción de *irrealia*.

## 6. Conclusiones: orientaciones para la traducción y vías futuras de investigación

Por lo que respecta a la identificación de los *irrealia* como neologismos, puede observarse que las clasificaciones existentes sugieren la imposibilidad de enmarcar los *irrealia* o particulares ficcionales en las clasificaciones actuales de los neologismos. Esto implicaría, por lo tanto, que habría que remodelar estas clasificaciones considerando el discurso ficcional al mismo nivel que el discurso común o el discurso especializado, o

bien concluir que no se trata de neologismos, lo cual tampoco podemos afirmar categóricamente puesto que se trata, al fin y al cabo, de creaciones léxicas nuevas. Desde nuestro punto de vista, la solución pasaría por redefinir el concepto de neologismo teniendo en cuenta la existencia de unidades léxicas creadas en el discurso ficcional, de modo que, en lugar de considerarlos como unidades léxicas distintas de los neologismos, habría que añadir una tercera categoría a los neónimos y neologismos que contemple el discurso ficcional.

En cuanto al análisis de los procedimientos de formación que pueden observarse en *The Lord of the Rings* (donde pueden encontrarse 2372 *irrealia* en el TO), se comprueba que, efectivamente, es posible en el caso de los *irrealia* recurrir a los mismos procedimientos lingüísticos de formación que se usan para crear neologismos. En este caso, y probablemente debido al tipo de mundo ficcional de que se trata (fantasía épica de carácter arcaizante), no se encuentra ningún ejemplo de siglas. En el caso del TM, tampoco hay ningún ejemplo de derivación regresiva (recurso poco frecuente en español, por otra parte) y muy pocos ejemplos de creación *ex nihilo* (ya que si los hubiera tendría implicaciones importantes para el resultado final de la traducción, dada la intervención y adaptación del traductor). Se pueden extraer, además, las siguientes observaciones:

1. La neología de forma es mucho más productiva que la neología semántica, lo que puede deberse al tipo de mundo ficcional de que se trata, lo que requiere que se creen nuevos conceptos ficticiales que no hagan referencia al mundo real y para los que no haya ya un signo asociado.
2. La creación *ex nihilo*, especialmente frecuente en el TO debido al gran número de *irrealia* procedentes de lenguas inventadas por Tolkien, se transfiere en el TM principalmente a partir de préstamos no adaptados. En algunos casos se observan otros procedimientos, aunque no serían adecuados dado que su traducción o alteración resulta injustificada, al no expresar contenido semántico reconocible por el receptor y suponer una alteración del sistema lingüístico creado por el autor.
3. Las UL complejas son el recurso más frecuente tanto en el TO como en el TM (más en este último, además). En inglés, se observa que procedimientos como la composición con UL simples, la sufijación, el préstamo adaptado y el truncamiento por abreviación son más frecuentes que en español. A la inversa, en español se observa una mayor recurrencia de préstamos no adaptados (procedentes de creaciones *ex nihilo* y préstamos adaptados) e *irrealia* formados con

prefijación. Por último, recursos como los acrónimos, las creaciones metafóricas y las conversiones categoriales tienen un porcentaje similar en ambos casos.

4. Por lo que se refiere a la cuestión de si los *irrealia* del TM se forman con el mismo procedimiento en el TO, en todos los casos se observa una gran variedad de posibilidades de formación en la traducción, lo que revela la flexibilidad y diversidad de opciones al alcance del traductor en esta combinación lingüística. No obstante, procedimientos como las UL complejas, UL simples, creaciones metafóricas y conversiones categoriales proceden mayoritariamente del mismo procedimiento en el TO, aunque también se observan otras opciones: por ejemplo, a menudo las UL simples del TO se traducen como UL complejas en el TM. En otros casos, como el de la sufijación, la prefijación o la acronimia, proceden principalmente de otros recursos en el TO.

Si bien los índices de recurrencia y productividad obtenidos pueden resultar significativos para comprobar los procedimientos más frecuentes en ambas lenguas (que, aunque no puedan extrapolarse a todos los tipos de ficción, sí suponen un análisis representativo dado el gran número de *irrealia*), no se pueden relacionar con la adecuación de la traducción. Dicho de otro modo, el uso de uno u otro procedimiento no está necesariamente asociado a una traducción acertada o errónea. No obstante, sí puede defenderse que creaciones *ex nihilo* se trasvasen como préstamos no adaptados o que los *irrealia* que posean una carga semántica en el TO se traduzcan en el TM (así, por ejemplo, no resultaría equivalente mantener como préstamos no adaptados elementos en inglés como *Evendim*).

Por otra parte, y al margen de los errores de traducción que puedan traducirse (sobre lo que no nos hemos detenido en este trabajo), las 759 omisiones de *irrealia* que se producen en esta obra, unidas a las 22 incoherencias denominativas observadas (en algunos casos, muy distintas) sugieren la necesidad de llevar a cabo una revisión y reedición homogénea de la obra de Tolkien, en la que además se consensue la nomenclatura con el resto de obras publicadas del autor.

Asimismo, dado que este estudio solo ha contemplado el análisis de la recurrencia y productividad de los procedimientos de formación, sería interesante en futuros trabajos profundizar en cómo los procedimientos utilizados afectan a la estrategia global de traducción, ya que podría afirmarse que una traducción que recurra más al préstamo tenderá más a la “extranjerización” (siguiendo la terminología de Venuti 2008) que a la “domesticación” (para lo que podría recurrirse, por ejemplo, a

procedimientos como la derivación o composición, muy productivos en español).

Por último, sería conveniente realizar otro estudio sobre la relación entre el uso de determinados procedimientos de formación y el grado de equivalencia alcanzado para distinguir si determinados procedimientos producen resultados más equivalentes que otros al traducir *irrealia* formados con un procedimiento concreto. Por ejemplo, podría afirmarse en principio que el uso del préstamo no adaptado para traducir creaciones *ex nihilo* produce resultados equivalentes, mientras que el uso del préstamo no adaptado para traducir UL complejas no lo hace. No obstante, para poder determinar con exactitud estas relaciones de equivalencia sería preciso revisar el concepto de equivalencia traductora y de función de la traducción antes de extraer conclusiones al respecto.

#### Referencias bibliográficas

- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2002): *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco Libros.
- CABRÉ, María Teresa (1993): *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- GUERRERO RAMOS, Gloria (1995): *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- GUILBERT, Louis (1973): "Théorie du néologisme". *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 25, 1973, 9-29.
- GUILBERT, Louis (1975): *La créativité lexicale*. París: Librairie Larousse.
- LAMARQUE, Peter (1983): "Fiction and reality". En: LAMARQUE, Peter (ed.). *Philosophy and fiction: Essays in literary aesthetics*. Aberdeen: Aberdeen University Press, 52-72.
- LAMARQUE, Peter (1996): *Fictional points of view*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- LOPONEN, Mika (2009): "Translating irrealia: Creating a semiotic framework for the translation of fictional cultures". *Chinese Semiotic Studies*, 2, 165-175.
- MORENO PAZ, María del Carmen (2018): "Los *irrealia* o particulares ficticios como unidades de representación léxica del discurso ficticio y los retos que plantean para la traducción". En: GARCÍA PEINADO, Miguel Ángel y AHUMADA LARA, Ignacio (eds.). *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados / Literary translation and specialized translation discourses*. Berna: Peter Lang, 263-282.
- MORENO PAZ, María del Carmen y RODRÍGUEZ-TAPIA, Sergio (2018a): "El conocimiento ficcional como forma de acercamiento al conocimiento del mundo real: reclasificación de los tipos de

- conocimiento, caracterización y fundamentos para un enfoque lingüístico". *Hikma*, 17, 145-173.
- MORENO PAZ, María del Carmen y RODRÍGUEZ-TAPIA, Sergio (2018b): "El discurso ficcional y los *irrealia*: tipos de conocimiento sobre la realidad y sus actualizaciones lingüísticas a través del léxico". *Pragmalingüística*, 26, 221-245.
- POTTIER- NAVARRO, Hugette (1979): "La néologie en espagnol contemporain". *Les langues néo-latines*, 229-230, 148-172.
- VARELA ORTEGA, Soledad (2009): *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- VARO VARO, Carmen; DÍAZ HORMIGO, M.ª Tadea y PAREDES DUARTE, M.ª Jesús (2009): "Modelos comunicativos y producción e interpretación neológicas". *Revista de Investigación Lingüística*, 12, 185-216.
- VENUTI, Lawrence (2008): *The Translator's Invisibility*. 2.ª edición. London/New York: Routledge.



## La creatividad en traducción, ¿amante infiel del original? Superando estigmas desde un enfoque psicológico

Beatriz Naranjo Sánchez  
*Universidad de Murcia*  
beatriz.naranjo@um.es

Fecha de recepción: 16.05.2019

Fecha de aceptación: 20.11.2019

**Resumen:** Mientras que el concepto de creatividad ha gozado generalmente de una buena reputación en prácticamente todas las disciplinas, en el ámbito de los Estudios de Traducción solo recientemente ha sido indultado y liberado de los estigmas tradicionales que la condenaban por traición al original. En el presente trabajo pretendemos examinar la naturaleza de la creatividad en traducción partiendo de las últimas aportaciones sobre el comportamiento creativo en el seno de la psicología. En primer lugar, exploraremos los puntos de consenso a los que las grandes voces de la psicología han conseguido llegar hasta la fecha a la hora de definir la creatividad, teniendo en cuenta todas sus dimensiones (producto, proceso, persona y contexto). A continuación, abordaremos el concepto de creatividad traductiva como elemento inherente a la actividad traductora revisando los hallazgos más recientes en los Estudios de Traducción. Finalmente, revisaremos las teorías y modelos que han propuesto métodos que permiten identificar y evaluar la creatividad en traducción.

**Palabras clave:** creatividad, traducción, psicología, cognición creativa.

### Creativity in translation: an unfaithful lover? Leaving stigmas behind from a psychological perspective

**Abstract:** While the concept of creativity has generally acquired a good reputation in nearly all disciplines, only recently has it been indulged and freed from the traditional stigmas of treachery in Translation Studies. In this paper, we intend to examine the nature of creativity in translation based on the latest contributions on creative behavior within the field of psychology. First, we will explore the main premises proposed by the most relevant voices in psychology that allow some common ground to define creativity, taking into account all its dimensions (product, process, person and place). Next, we will address the concept of translational creativity as an element inherent to the translation activity itself by reviewing the most recent findings in Translation Studies. Finally, we will examine the theories and models that enable the identification and assessment of creativity in translation.

**Key words:** creativity, translation, psychology, creative cognition.

**Sumario:** 1. Evolución histórica de la creatividad: de lo divino a lo terrenal. 2. La creatividad como concepto: ¿definir lo indefinible? 3. Premisas básicas sobre la creatividad. 3.1. El producto creativo. 3.2. El proceso creativo. 3.3. La persona creativa. 3.4. El contexto creativo. 4. La creatividad traductiva: ¿incompatibilidad o imperativo? 5. Creatividad y traducción desde la semántica cognitiva. 6. La teoría de la doble hélice. 7. Los giros creativos. Conclusiones.

### 1. Evolución histórica de la creatividad: de lo divino a lo terrenal

El recorrido evolutivo del concepto de creatividad ha consistido fundamentalmente en un proceso de desmitificación. La creatividad había estado tradicionalmente envuelta en una especie de halo de misticismo (Balacescu y Stefanink, 2003), asociada a lo extraordinario, como algo propio solo de unos pocos “elegidos”: los grandes genios de la historia, figuras públicamente reconocidas por su talento, importantes inventos, descubrimientos y obras de arte (Ward et al.1999). Es solo a mitad del siglo XX cuando desde la psicología como ciencia moderna se trata de llevar a cabo una aproximación más científica del comportamiento creativo. Desde entonces, la creatividad se ha ido abriendo camino como un objeto de estudio tan atractivo, que ha llevado a la obstinación de la comunidad científica por abordarla y no cejar en el empeño de desentrañar sus misterios:

I have often felt that as an explanatory concept in psychology, "creativity" has often the qualities of a difficult but persuasive lover, whom reason tells one to abandon yet who continues to satisfy an escapable need. (Claridge, 1987: 29)

El punto de inflexión se sitúa probablemente a partir del discurso de J.P. Guilford ante la Asociación Americana de Psicología en 1950, con el que ayudó a popularizar la creatividad como tema de interés científico y a empezar a adoptar un enfoque empírico para su conceptualización y su medición psicométrica, contribuyendo a “destapar la caja negra”. Kußmaul (2010) asocia este proceso de desmitificación de la creatividad con un momento en el que se empieza a dejar atrás la concepción de la creatividad como algo inusual y milagroso que viene desde arriba (“*von oben*”), para pasar a considerarla algo más cercano, que toda persona puede desarrollar. Comienza así a estudiarse la creatividad desde el punto de vista de la psicología cognitiva. Esta perspectiva de las ciencias cognitivas parte de la premisa de que cualquier individuo tiene potencial creativo (Prieto, 2006) y no solo está restringida a las “grandes mentes”, lo que ha dado lugar a abrir la veda a identificar comportamientos creativos en cualquier tipo de actividad

humana. Así, no solo se estudia la creatividad en tareas de índole artístico, sino que también se puede manifestar en las acciones cotidianas del individuo. Como veremos más adelante, dentro de los diversos ámbitos de actuación en los que el estudio de la creatividad ha ido adquiriendo un gran auge en los últimos años se sitúan precisamente los estudios del proceso de la traducción o TPR (Translation Process Research).

## 2. La creatividad como concepto: ¿definir lo indefinible?

La dificultad de abordar la creatividad desde la investigación se ha puesto de relieve en innumerables ocasiones: “*creativity feels like a grand and melodramatic topic, and sometimes it’s tempting to give in to the grandeur*” (Kaufman et al., 2009). Kaufman et al. señala como motivo de esta dificultad, el carácter intrincado y altamente contextualizado de la creatividad, así como la imposibilidad de proveer una definición sintética. De hecho, algunos autores explican cómo la creatividad es uno de esos constructos que son fáciles de reconocer, pero difíciles de explicar o definir: “*we cannot define a creative product, but we know it when we see it*” (Brown, 1989, p. 13).

Las definiciones de diccionario tampoco parecen aportar demasiada información. Las acepciones proporcionadas por el DRAE incluyen: 1. “facultad de crear” y 2. “capacidad de creación”. Si buscamos entonces la definición de “crear”, nos encontramos con la siguiente acepción: “producir algo de la nada”. Esto nos lleva a preguntarnos si únicamente se puede considerar creativo aquello que se produce de la nada. De hecho, ¿es posible realmente producir de la nada? El tópico bíblico *nihil novum sub sole* (nada nuevo bajo el sol) contradeciría esta creencia. Si pensamos la en traducción, resulta claro que no se puede hablar de crear “de la nada”, ya que siempre se parte de un texto origen. Por tanto, esta premisa descartaría la posibilidad de que pueda existir algo como la creatividad traductiva.

Por otra parte, hay autores que no solamente conciben la creatividad desde el plano generativo, es decir, como construcción de productos o ideas genuinamente nuevos, sino también como modificaciones de lo ya existente. Así, por ejemplo, Chomsky definió en 1972 la creatividad lingüística como la infinidad de construcciones nóveles que pueden surgir de un número finito de unidades y reglas lingüísticas. En el ámbito de la traducción, por tanto, nos son más útiles las definiciones que enfatizan la novedad a través de la capacidad asociativa, es decir, aquella que da lugar a algo nuevo a través de relaciones no descubiertas hasta el momento. Así, por ejemplo, encontramos una cierta afinidad con definiciones como la de Parnes (1962) quien define la creatividad como la capacidad para encontrar

relaciones entre ideas antes no encontradas y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos o la de Mednick (1962) para quien “el pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones, más creativo es el proceso o la solución” (p. 221).

Este punto de vista resulta un escenario más afable para estudiar la creatividad traductológica, ya que no solo concibe un comportamiento creativo por parte del autor original de una obra, sino de otros agentes que pueden utilizar la obra original como punto de partida para producir soluciones creativas. Más adelante, veremos las teorías sobre la naturaleza de estas asociaciones originales que es capaz de producir el traductor.

### 3. Premisas básicas sobre la creatividad

A pesar de la multitud de definiciones existentes, existen algunos elementos comunes en los que se fundamenta el concepto de creatividad, sobre los que parece existir un gran consenso entre los numerosos autores que han decidido abordar este tema. Entre ellos, podemos destacar, por una parte, la novedad y utilidad como los dos componentes fundamentales de la creatividad y, por otra, las cuatro dimensiones básicas del comportamiento creativo.

Se asume que cualquier producto, proceso o comportamiento creativo tiene que constar de dos elementos fundamentales para que sea considerado como tal: novedad y utilidad (por ejemplo, Preiser, 1976; Ward et al., 1999). Mientras que la novedad es el componente que responde a los adjetivos de “nuevo”, “original”, “inesperado” y “sorprendente”, la utilidad se define en términos de validez, practicidad, adecuación y efectividad de aquello producido. Funke (2003) resume estos dos elementos en una única definición: “*kreatives Problemlösen bedeutet das Hervorbringen eines neuen, individuell oder gesellschaftlich nützlichen Produkts, das nicht durch Anwendung von Routineverfahren zu erzeugen ist.*” (p. 3). Coincidiendo también con estos dos componentes, Dancette et al. (2007) se hacen eco de la definición de creatividad proporcionada por el *Dictionnaire des sciences cognitives* como la capacidad para producir una idea expresable de forma material que sea innovativa e inesperada, adaptada a la situación y de valor reconocido.

Además de estos conceptos de novedad y utilidad, desde la psicología se han puesto de manifiesto tres dimensiones o puntos de vista sobre los que se podía estudiar la creatividad que se conocían como las tres

P de la creatividad: producto, proceso y persona. Recientemente además, se ha añadido una cuarta P: *place* (contexto).

### 3.1. *El producto creativo*

Independientemente del ámbito concreto donde estemos analizando la creatividad (científico, artístico, lingüístico), existe un consenso en cuanto a la evaluación del producto para determinar si se puede considerar como creativo. Se trata de una de las características fundamentales que señalábamos anteriormente: los criterios de novedad y la utilidad. Así, no solo debe tratarse de algo original, sino también ser adecuado con respecto a la función que se pretende. En cada ámbito estos dos criterios se evalúan de acuerdo a unos parámetros distintos. En el apartado 3 veremos cuáles son estos criterios en el caso de la traducción.

### 3.2. *El proceso creativo*

Esta dimensión hace referencia a las operaciones mentales que son la base para el producto creativo. Kaufman (2009) pone de manifiesto la dificultad de estudiar el proceso creativo diciendo que es como tratar de disparar a un objetivo en continuo movimiento: “*How do you study people being creative? Observe them? Hooking them up with a EEG? Telling them to be creative on cue is a tricky subjects in and of itself*” (p. 36). Las ciencias cognitivas proponen un acercamiento a los procesos creativos (*creative cognition*) con el propósito de “concretar los factores y procesos que determinan cuánto y qué parcelas del conocimiento existente se aplican a nuevas situaciones, así como las formas exactas en las que dicha información puede o bien facilitar o bien inhibir la función creativa” (Ward et al., 1999, p. 190, mi traducción). La dificultad señalada por Kaufman radica, según Ward et al. (1999) en la imposibilidad de definir límites claros entre procesos creativos y no creativos, pudiéndose considerarse como dos extremos de un continuo. Sin embargo sí que es posible señalar un elemento ampliamente reconocido por su asociación al pensamiento creativo: el proceso cognitivo creativo surge de la resolución de problemas (*problem solving*) a través del llamado pensamiento lateral o divergente, concepto propuesto por Guilford en 1967. El pensamiento lateral es un término bastante gráfico para referirse a las vías alternativas para resolver un problema, es decir, escoger una línea de pensamiento distinta, que se desvía (“divergente”) de la línea “recta” convencional (“lateral”). Partiendo de esta premisa, a continuación presentamos algunos de los modelos de pensamiento creativo más influyentes basados en el concepto de la

resolución de problemas: el modelo de Wallas de las cuatro fases y el modelo de Mednik:

Wallas (1926) propone que el pensamiento creativo se estructura en cuatro fases que incluyen: preparación, incubación, iluminación y verificación. La preparación constituye una búsqueda inicial en varias direcciones guiándose fundamentalmente por un razonamiento lógico. Seguidamente, la incubación consiste en un período de descanso en el que el individuo deja de pensar en el problema durante un tiempo. La mente del individuo sigue trabajando de forma inconsciente olvidando las rutas de pensamiento infructuosas que generalmente propician la aparición repetida de ideas inútiles en un efecto bucle, bloqueando la salida de la solución al problema. La ausencia de presión favorece finalmente la aparición de una idea repentina, fenómeno que se asocia con una sensación de iluminación, que se define como la manifestación espontánea de la solución al problema en un pensamiento consciente. Es el momento que generalmente va de la mano de la interjección “¡Ajá!” o “¡Eureka!”. En inglés, a este fenómeno se conoce como “*mind popping*”: “*Thinking about something else*” is the defining characteristic of *mind popping*. *Some target thought comes to mind while one is engaged in some other, usually irrelevant, train of thought.*” (Mandler, 1995: 17). Por último, la verificación consiste en la confirmación de que la idea es válida como solución.

Por su parte, Mednick (1962) desarrolló un modelo en el que se concebía la creatividad como un comportamiento basado en la asociación de elementos para dar lugar a combinaciones nuevas. Cuanto más alejados estuviesen los elementos combinados, más creativa se considera la solución o el proceso, siempre que el resultado cumpla el criterio de utilidad y adecuación. En términos lingüísticos estas asociaciones se basan, por ejemplo, en las asociaciones de palabras como la búsqueda de sinónimos y antónimos. Un comportamiento creativo no solamente se caracterizarían por lo inusual de la combinación sino también por la velocidad de asociación o tiempo de reacción que tardan en llegar a ella.

### 3.3. La persona creativa

Esta dimensión hace referencia a todos los aspectos inherentes al individuo, qué características hacen a una persona creativa. Una vez superada la creencia pasada de que solo los grandes genios podían ser creativos, Kaufman (2009) hace una distinción entre la creatividad con mayúsculas (*Big C*), que haría referencia precisamente a los grandes talentos de la historia de la humanidad y la creatividad con minúsculas (*little c*), referida a la creatividad cotidiana y que puede estar presente en

cualquier individuo. En un trabajo posterior, Kaufman y Beghetto (2013), añaden una categoría intermedia a la que denominan “*pro-c*” para hacer referencia a aquellos individuos para los que la creatividad constituye la base de su actividad profesional pero no han alcanzado el suficiente reconocimiento como para estar entre los “*Big C*”. Quizás dentro de esta categoría podrían estar los traductores literarios que realizan una labor de recreación del texto original en el ejercicio de su profesión.

Llegados a este punto, cabe plantearse cuáles son los aspectos del individuo que pueden evaluarse en términos de creatividad. O, en otras palabras: ¿qué es lo que hace a un individuo creativo? Responder a esta pregunta no parece tan sencillo, pues existe aún una heterogeneidad de opiniones a este respecto. De hecho, Kaufman (2009), afirma: “*the difficulty in studying the creative person lies more in figuring out which aspects of the creative person should be studied*” (p. 42). Sternberg y Lubart (1997) proponen un modelo que podemos tomar como posible respuesta a esta pregunta. En su “teoría de la inversión” para explicar la creatividad (*investment theory of creativity*), sostienen que la clave del comportamiento creativo es “comprar” ideas a la baja y “vender” al alza, es decir, apostar por ideas que carecen de valor o popularidad en un momento determinado para luego beneficiarse de ellas cuando se vuelven a revalorizar en el futuro. Sternberg (2006) interpreta este estilo de comportamiento “financiero” como una forma de desafiar el pensamiento de masas: “*buying low and selling high typically means defying the crowd, so that one has to be willing to stand up to conventions*” (p. 89). Así, la persona creativa en este modelo es como un broker de éxito en Wall Street (Baer y Kaufman, 2006: 21).

Según esta teoría, existen seis factores que explican la naturaleza del individuo creativo: inteligencia, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y entorno.

En primer lugar, los autores entienden que la inteligencia comprende tres aspectos: capacidad de síntesis, que consiste en ver los problemas desde una perspectiva distinta; capacidad de análisis que consiste en reconocer qué ideas merece la pena desarrollar y cuáles no y una capacidad práctico-contextual que consiste en saber cómo persuadir a terceras personas del valor de las ideas propias (saber cómo venderlas).

En segundo lugar, el conocimiento es un elemento que puede jugar tanto a favor como en contra de la creatividad, pues, por una parte, es necesario conocer lo suficiente sobre el campo en el que nos movemos para poder hacer aportaciones innovativas pero, por otra parte, el conocimiento sobre un tema puede dar lugar a una predisposición

enclaustrada que dificulta ver los problemas desde una nueva perspectiva que se salga de lo ya conocido.

En tercer lugar, según su modelo del autogobierno mental (*mental self-government*), los individuos tienen ciertas preferencias y toman decisiones sobre cómo utilizar sus propias habilidades. Distinguen tres estilos de pensamiento: el ejecutivo, que prefiere seguir órdenes e instrucciones, el legislativo que prefiere actuar por iniciativa propia y el judicial que prefiere comparar, contrastar y analizar ideas. El estilo legislativo es el que más se acerca a un modo de pensar creativo, ya que tiende a salirse de lo convencional y lo preestablecido.

En cuarto lugar se sitúa la personalidad. Este es seguramente el factor al que más le ha prestado atención la comunidad científica. Los rasgos de la personalidad que se han asociado con más frecuencia a la creatividad incluyen. autoestima y confianza en sí mismo (Feist, 1998; Funke, 2000; Limiñana et al., 2010), apertura a nuevas experiencias (Renzulli, 1978; Feist, 1998; Funke, 2000; Limiñana et al., 2010), inclinación hacia el riesgo (Renzulli, 1978; Dacey, 1989; Funke, 2000; Sternberg, 2006) y tolerancia a la ambigüedad (Dacey, 1989; Funke, 2000 Sternberg, 2006; Limiñana et al., 2010). Sin embargo, el hecho de que existan una serie de rasgos de personalidad indicadores de la creatividad, no significa que todos los individuos desarrollen su potencial del mismo modo. De hecho, podemos decir que el foco de atención no es ya la existencia o ausencia de creatividad en el individuo o el mayor o menor grado en el que un individuo es creativo, sino más bien en la forma en que cada uno la desarrolla, ya que, como afirman Silvia et al., (2010), no hay una sola forma de entender la creatividad del individuo. Es en este momento cuando se empieza a forjar la idea de que existen diferentes “perfiles” de personalidad creativa. En este sentido, han tenido cabida varias propuestas que se han centrado sobre todo en el ámbito de la organización empresarial pero en este trabajo, nos centraremos en el modelo desarrollado por Basadur (1998) que, aunque de aplicación fundamentalmente empresarial, proporciona un marco más genérico en el que tienen cabida otros ámbitos en los que se puede hablar de personalidades creativas basadas en la resolución de problemas. El CPSP o *Creative Problem Solving Profile* fue implementado para describir estilos distintos de perfil creativo, entre los que se incluyen los siguientes: perfil generador, que se centra en de la detección de problemas y nuevas posibilidades y oportunidades; perfil conceptualizador, que, tras la definición del problema, se centra en la aportación de ideas y alternativas que puedan constituir diferentes opciones para resolverlo; perfil optimizador, que trata de proponer formas de poner en práctica las ideas sugeridas teniendo en cuenta todos los factores necesarios para llevarla a cabo con éxito; y, por

último, perfil implementador, que trata de poner en marcha la idea en forma de acciones concretas y así ganar aceptación por haberla implementado.

En quinto lugar, encontramos la motivación. La motivación intrínseca y centrada en la tarea parece ser también uno de los puntos claves para que se pueda dar un comportamiento creativo. Si el individuo no disfruta con lo que hace y no se centra en el propio trabajo más que en la recompensa posterior, difícilmente puede revelarse la creatividad.

Por último, los autores consideran el contexto o entorno como el sexto factor imprescindible argumentando que es necesario que el entorno sea favorable a la hora de que el individuo pueda desarrollar su potencial creativo. Sin embargo, quizás sería más lícito tratar este elemento por separado puesto que no forma parte inherente de la persona, sino que se trata de un factor externo. Por ello, hemos decidido tratarlo más adelante. A estos factores, nos atrevemos a añadir otro más (las emociones) que también puede ser relevante a la hora de evaluar un comportamiento creativo y que sí puede considerarse como intrínseco al individuo. En el apartado 4 examinaremos el factor emocional con más detenimiento, estableciendo posibles vínculos con la escucha musical.

Una visión de corte más sintético o, si se quiere, reduccionista, es la de Ward et al. (1999), quienes solo se centran en la esfera cognitiva sin tener en consideración todos estos factores por separado, ya que argumentan que cualquiera de ellos se manifiesta posteriormente en los procesos cognitivos. Para justificar esta supremacía de la cognición ponen el ejemplo de la motivación que, si se ve incrementada, puede también ejercer una influencia en la construcción del razonamiento, pudiendo dar lugar a diferencias en cuanto a la calidad final de las ideas producidas.

Tomados por separado o, en su conjunto, lo que parece cierto es que todos estos elementos juegan un papel relevante a la hora de que se manifieste la creatividad.

### *3.4. El contexto creativo*

Además, de los factores anteriores, algunas voces comenzaron a señalar el papel del entorno como uno de los factores que podían ejercer una influencia decisiva en la aparición y la calidad de las ideas creativas. De hecho, anteriormente señalábamos que autores como Sternberg lo incluye también en su teoría. Csikszentmihalyi (1990), uno de los autores pioneros en el estudio de la creatividad desde el punto de vista del contexto, pone de manifiesto las limitaciones que trae consigo estudiar la creatividad

únicamente desde la perspectiva de la persona. Los escenarios más estudiados han sido el sistema social y cultural (que se corresponden con los elementos de campo y dominio respectivamente en la teoría de sistemas de) y, más concretamente el entorno laboral (e.g. Amabile, 1996; 2013). En cuanto a este último, Amabile (2013) destaca algunos de los aspectos contextuales que pueden convertirse en potenciales inhibidores de la creatividad como la evaluación y el control externo, así como la limitación temporal, mientras que otros como el trabajo colaborativo, la libertad a la hora de tomar decisiones sobre el propio trabajo y un sentido constructivo de autosuperación pueden ser factores estimuladores de la creatividad.

#### 4. La creatividad traductiva: ¿incompatibilidad o imperativo?

En el entorno de la traducción, la creatividad ha pasado de ser una presencia no grata a convertirse en el centro de todas las miradas. Bajo de la antigua premisa que concebía la creatividad como la creación inédita y la construcción de la nada, resultaba un elemento que no tenía cabida en traducción, pues el traductor se debía limitar a ser un mero ‘mensajero’ invisible y en ningún caso un creador. Es más, la fidelidad como principio indiscutible al que toda traducción debía atenerse quedaba en peligro si se exponía a los caprichos creativos del traductor. Sin embargo, en la actualidad, los Estudios de Traducción se han contagiado de la revalorización del concepto de “creatividad” que se ha llevado a cabo en todos los ámbitos, plagando títulos de artículos e incluso revistas científicas. Loffredo y Perteghella (2006) afirman que estamos asistiendo al llamado “giro creativo” (*creative turn*), que supone un cambio desde el anterior “giro cultural” de la década de los noventa hacia aspectos de tipo individual, revalorizando el papel del traductor como agente con capacidad para crear un discurso propio.

Quizás el momento de transición pueda situar en los años 70, cuando las ideas de Umberto Eco suponen la ruptura con la concepción fragmentaria que entendía el texto como la suma de significados individuales de sus elementos lingüísticos. Esta nueva concepción da lugar a la teoría del *skopos* que nace de la mano de Reiss y Vermeer y se fundamenta en la creencia de que el eje vertebral en torno al cual debe girar toda traducción es el fin o finalidad del texto meta, idea a la que ya apuntaba anteriormente el propio Nida. En los años 90 Stefanink (1997) introduce el concepto de la plausibilidad intersubjetiva (*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*) según el cual el deber del traductor es hacer que su traducción sea plausible a otros. Esta percepción permite alejarse de la tendencia a la literalidad excesiva dejando un espacio para la creatividad.

Hoy en día nos encontramos en un punto en el que no solo se ha abierto la veda a estudiar la creatividad traductológica como un “elemento accesorio” o un adorno del texto meta, sino que se concibe como un mecanismo inherente al proceso de traducción. Es decir, la creatividad traductológica no es algo opcional, sino irremediable debido a las diferencias entre los sistemas lingüísticos y culturales involucrados: “*the importance of creativity is now sufficiently attested in translation research (...) it reveals itself as intrinsic to the translation activity, a crucial resource to overcome linguistic and cultural difference*” (Rojo, 2017).

Esta revolución creativa se inserta dentro de un contexto en el que los enfoques interdisciplinarios en traducción están ganando cada vez más relevancia. En particular, destacan las sinergias entre los estudios de traducción y el campo de la psicología. Las aproximaciones desde el punto de vista de las ciencias cognitivas nos han permitido ir ganando acceso a la caja negra de la mente del traductor y conocer los mecanismos de deconstrucción y reconstrucción que intervienen en el proceso de traducción. Desde este punto de vista, se pretende descubrir qué operaciones cognitivas son las que conducen a soluciones creativas en el texto meta. Este enfoque cognitivo ha contribuido además a señalar la importancia que las diferencias individuales y de personalidad pueden desempeñar en el proceso de traducción y, como consecuencia, su influencia sobre el producto final. En este contexto, se pretende identificar individuos creativos y evaluar su potencial creativo, entendiendo la creatividad como rasgo de personalidad del sujeto traductor.

En las siguientes líneas resaltamos los puntos en común existentes entre creatividad y traducción.

1 Resolución de problemas. Como veíamos en los apartados anteriores, los estudios de cognición creativa estudian los procesos mentales de todo acto creativo y conciben la creatividad como capacidad para resolver problemas (*creative problem-solving*). Asimismo, la traducción se considera como una tarea en la que el traductor tiene que enfrentarse a “retos” o “problemas” de traducción. Esto demostraría que la traducción constituye en sí un acto creativo.

2. Asociación. Anteriormente veíamos cómo Mednick (1962) concibe la creatividad como un proceso basado en la asociación de elementos remotos. De la misma forma, la traducción es una tarea de carácter predominantemente asociativo en la que se relacionan estructuras en la lengua de origen con estructuras en la lengua meta. Estas asociaciones pueden ser directas cuando la transferencia puede realizarse con una cierta automaticidad (equivalente “de diccionario”, traducción literal) o remotas y,

por tanto creativas (juego de palabras, rima, referencia cultural), cuando la transferencia mecánica no funciona. Estos dos tipos de estrategias surgen de la presencia de dos tipos de unidades de traducción a los que algunos autores (Kußmaul, 2005; Bayer-Hohenwarter, 2011) se refieren como unidades rutinarias y problemáticas, respectivamente, siendo estas últimas las que dan lugar a la creatividad. Durante el proceso de traducción, por tanto, existe un juego de transición entre dichas estrategias rutinarias y creativas. Kußmaul (2005) afirma que dicha transición se suele producir cuando el traductor no encuentra respuestas satisfactorias en sus fuentes de consulta habituales como diccionarios, memorias de traducción o bases terminológicas.

3. Incubación. Retomando la teoría de Wallas (1926) en la que se producía un alejamiento del individuo con respecto a la tarea que, en última instancia, daría lugar a una solución creativa, Kußmaul (2010) pone de manifiesto también cómo en el proceso de traducción se ha demostrado mediante los protocolos de verbalización o TAP (*Thinking Aloud Protocols*) que las pausas pueden ser precursoras de las soluciones traductológicas permitiendo al traductor liberarse de la presión y salir de una situación de bloqueo inicial (p. 131).

4. Criterios de novedad y utilidad. Los trabajos que han tratado de detectar comportamientos creativos por parte del traductor en el texto meta, se han atenido a los dos criterios a los que ya nos hemos referido en los apartados anteriores y que, tradicionalmente, se han tenido en consideración para evaluar la creatividad: novedad y utilidad. En el terreno de la traducción, el carácter más o menos nóvel de una solución puede determinarse en función de la naturaleza más o menos directa o remota de la asociación realizada o del nivel de esfuerzo cognitivo que requiera la operación mental o la estrategia concreta empleada para ello (abstracción, concretización, modulación, etc.). Por otra parte, Bayer-Hohenwarter (2011) propone que la utilidad o aceptabilidad se evalúen en términos de ausencia de errores (tanto de competencia traductológica como de competencia en la lengua materna) y con la adecuación desde el punto de vista del *skopos*, con lo cual eventualmente lo que se evalúa es la adecuación respecto a la función comunicativa del texto.

## 5. Creatividad y traducción desde la semántica cognitiva

Kußmaul (2000) asocia el pensamiento lateral con la semántica de esquemas, también conocida como semántica de marcos (*frames*), la configuración figura-fondo y la semántica de los prototipos de la lingüística

cognitiva, que dan respuesta a cómo se organiza conceptualmente una lengua en categorías o dominios. Así, argumenta que un cambio a nivel de perspectiva conceptual puede ser la base de un “movimiento” creativo en traducción. La creatividad traductiva consistiría por tanto en adoptar un punto de vista distinto del usual, seleccionando o resaltando elementos distintos a los del texto origen, siempre y cuando se respete un principio de fidelidad de contenido.

En términos de la semántica de marcos, la lectura durante el proceso de traducción traería consigo la decodificación lingüística del texto origen (marco), lo cual daría lugar a la representación mental (escena) del conocimiento enciclopédico o semántico asociado a los componentes lingüísticos del T.O. La transferencia creativa consistiría en encontrar el marco apropiado en la lengua receptora que exprese esa misma escena.

Esta estrategia es a lo que el autor se refiere como encadenamiento de categorías (*chaining of categories*), que se basa en un cambio de marco. Otras estrategias propuestas por el autor incluyen la selección de elementos dentro de la escena distintos a los elegidos por la lengua de origen (*picking up scene elements*), añadir elementos a la escena no presentes en el original mediante la concretización (*enlarging a scene*) y la abstracción utilizando un frame que evoque una escena más genérica (*framing a scene*). Finalmente, en ocasiones este comportamiento creativo puede estar basado en la creación un marco “hecho a medida” a través de la acuñación de neologismos.

La tensión entre creatividad y fidelidad se solucionaría a través del límite del skopos, es decir, una solución es aceptable mientras responda a la intención comunicativa y pragmática. En definitiva, Kußmaul concluye diciendo que la creatividad en traducción consiste en estrategias que comprenden un cambio de perspectiva jugando con el enfoque y la encuadratura (*zooming*) de una determinada escena.

Sin embargo, esta teoría ha sido criticada (ver, por ejemplo, Bayer-Hohenwarter, 2011) por la dificultad de ponerlo en práctica debido a la naturaleza difusa de los límites entre *frames*, que a veces pueden corresponderse con distintos niveles de abstracción y además por la dificultad de identificarlos a través de los protocolos de verbalización.

## 6. La teoría de la doble hélice

Dancette et al. (2007) proponen esta teoría que trata de explicar la dinámica de comprensión y reformulación creativa en traducción. En un extremo de la hélice se situarían inicialmente las estructuras lingüísticas de

la lengua origen y el proceso de traducción podría describirse gráficamente como una curva de tipo helicoidal que partiría de estas estructuras de base para llegar hasta el texto meta. La doble hélice representa la interacción entre lenguas y conocimientos que supone el proceso creativo a través de operaciones cognitivas de comprensión y expresión lingüística en ejes lingüísticos y extralingüísticos (eje referencial, formal, semántico, narrativo y traductológico). Asimismo, establecen una serie de criterios para determinar si una solución es creativa: satisfacción del traductor, acabado (*aboutissement*) o estructuración interna del texto, adecuación a las convenciones del género, resiliencia o tiempo empleado en resolver un problema de forma satisfactoria, adecuación a las convenciones del dominio y, por último, evaluación. Esta última se basa en que, si el traductor evalúa su trabajo, hay más probabilidades de presencia de creatividad. En esta misma línea Heiden (2005) hipotetiza que el comportamiento creativo podía ser más acentuado durante la fase de revisión. Para ello realiza un estudio experimental en el que descubre que la mayor parte de soluciones creativas en una traducción se llevaron a cabo durante la fase de redacción y solo un porcentaje menor durante la revisión. La fase de revisión por tanto, se revelaba como un indicio prometedor de soluciones creativas pero no constituye una garantía de creatividad.

El problema de las teorías anteriores sobre la creatividad traductiva es que no especifican cómo se pueden aplicar todos estos presuntos indicadores de creatividad en la práctica ni tampoco queda claro si se trata de categorías graduales que indicarían distintos grados de creatividad o de una dicotomía, que indicaría si existe creatividad o no. Habría que esperar hasta el trabajo de Bayer-Hohenwarter (2011) que exponemos a continuación para poder contar con un modelo permitiera operacionalizar de forma sistemática la medición de la creatividad en traducción:

### **7. Los giros creativos**

Bayer-Hohenwarter (2011a; 2011b) lleva a cabo en su trabajo de tesis doctoral una profunda exploración de la naturaleza de la creatividad traductiva proponiendo un exhaustivo método para evaluarla tanto sobre el producto de traducción (texto meta), como durante el proceso. Este modelo se ha convertido en un reconocido referente para muchos estudios posteriores. Los criterios fundamentales que determinan la creatividad en traducción son, según la autora: aceptabilidad/adecuación, flexibilidad, fluidez y novedad.

En primer lugar, la adecuación de una traducción se define sobre la base de la ausencia de errores. Distingue entre errores de competencia traductora y errores lingüísticos en la lengua de llegada y los clasifica en

categorías como: errores semánticos, culturales, idiomáticos, de convención de género, ortografía, puntuación, etc.

En segundo lugar, la flexibilidad se considera el indicador de creatividad primordial, basándose en teóricos reconocidos de la creatividad como Guilford y Torrance, y es la dimensión central de su esquema, ya que contiene la mayor parte del resto de categorías de creatividad. Se define como la habilidad para encontrar el mayor número de soluciones posibles a un problema. Dentro de la flexibilidad encontramos dos tipos de indicadores de creatividad: los cambios o giros primarios (*primäre kreative Shifts*), como la abstracción (traducir un término mediante un hiperónimo), la concretización (traducir un término mediante un hipónimo) y la modificación (traducir recurriendo a sinónimos) y los giros secundarios (*sekundäre kreative Shifts*), que incluirían estrategias como la explicitación, la enfatización o el cambio de perspectiva. Otro de los cambios creativos quizás menos frecuente pero interesante para nuestro trabajo es la imaginación (inspirado en *Kußmaul*) que puede ser de tipo visual cuando el traductor representa mentalmente la escena descrita; acústica, cuando pronuncia en voz alta posibles soluciones para comprobar que resultan adecuadas en la lengua meta en cuanto al registro o idiomatismo, cuando le vienen a la mente personas o situaciones pasadas que pueda tomar como referencia para resolver el reto de traducción.

En tercer lugar, para la autora, la novedad se basa en un criterio de genuinidad/rareza. Adopta así una perspectiva comparativa, es decir, compara una cierta solución con el resto de soluciones aportadas por los participantes para dilucidar si se trata de una solución única, poco frecuente o muy frecuente.

Por último, fluidez se explora desde el punto de vista del proceso y se entiende en términos de rapidez de pensamiento (*Denkgeschwindigkeit*) y velocidad de reacción (*Reaktionsschnelligkeit*) y los indicadores que utiliza son el tiempo total de traducción y el tiempo de pausa relativo.

La autora explica que el éxito de una traducción no necesariamente tiene por qué estar asociado a un alto número de giros creativos, sino que el objetivo es alcanzar un equilibrio entre esquemas rutinarios y creativos, es decir, la habilidad reside en decidir de forma eficiente cuándo la traducción se presta más a un giro creativo y cuándo una simple reproducción puede ser lo más conveniente (p. 686).

## Conclusiones

Este trabajo se ha propuesto proporcionar un análisis de la creatividad en traducción desde una perspectiva interdisciplinar. De esta forma, hemos explorado el concepto de creatividad basándonos en las teorías y hallazgos más relevantes sobre el comportamiento creativo que se han producido hasta la fecha en el seno de la psicología. Hemos dado cuenta de la particular naturaleza de la creatividad traductiva y su viabilidad concluyendo que la creatividad no solamente es posible en traducción, sino que es además inherente al propio proceso de traducción, ya que el texto original siempre sufre variaciones debido a las diferencias lingüísticas y culturales entre los contextos de partida y de llegada.

Hemos definido, por tanto, la creatividad traductiva como una forma no rutinaria o convencional de resolver problemas de traducción utilizando rutas alternativas a las habituales que se desvían de la norma (pensamiento divergente). Al igual que cualquier otro comportamiento creativo, se rige por los criterios de originalidad y adecuación. La originalidad en traducción puede concebirse sobre la base de asociaciones remotas especialmente, desde el punto de vista semántico o poco frecuentes y, por otra parte, la adecuación se correspondería con la ausencia de errores tanto lingüísticos como de competencia traductora. Asimismo, a través del concepto de "giro creativo" es posible medir y operacionalizar la creatividad traductiva tanto en el proceso como en el producto de traducción sobre la base de patrones como la fluidez y la flexibilidad demostradas por el traductor en una tarea determinada.

Finalmente, el marco teórico ofrecido posibilita el estudio empírico de la creatividad en tareas de traducción reales en diferentes escenarios y con diferentes tipos de variables.

## Bibliografía

- Amabile, T. M. (2013): "Componential Theory of Creativity". *Encyclopedia of Management Theory*, 134-139. Londres: Sage Publications.
- Amabile, T. M. (1996): *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Baer, J., y Kaufman, J. C. (2006): "Creativity research in English-speaking countries". *The international handbook of creativity*. Nueva York, 10-38 NY: Cambridge University Press.
- Balacescu, I., y Stefanink, B. (2003): "Modèles explicatifs de la créativité en traduction". *Meta*, 48(4), 509-525.
- Basadur, M. (1998): "The Basadur Simplex creative problem solving profile inventory: Development, reliability and validity". *Management of Innovation and New Technology Research Centre*, 83.

- Bayer-Hohenwarter, G. (2011a): *Die Entwicklung translatorischer Kreativität. [Tesis doctoral]*, Universität Graz, ITAT. Disponible en Web: <<http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/215962>>
- Bayer-Hohenwarter, G. (2011b): "'Creative Shifts' as a Means of Measuring and Promoting Translational Creativity". *META*, 56(3), 663-692.
- Brown, R. (1989): "Creativity. What are we to measure?". *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences*, 3-32. Nueva York: Springer.
- Claridge, G. (1987): "Psychotism and Arousal". *Personality dimensions and arousal*, 133-150. Nueva York: Plenum Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): "The Domain of Creativity". *Theories of Creativity*, 190-212. Londres: Sage Publications.
- Dacey, J. (1989): *Fundamentals of creative thinking*. Lexington, MA: D. C. Heath/Lexington Books.
- Dancette, J., Audet, L., y Jay-Rayon, L. (2007): "Axes et critères de la créativité en traduction". *Meta*, 52(1), 108-122.
- Feist, G. (1998): "A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity". *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309.
- Funke, J. (2000): "Psychologie der Kreativität". *Kreativität*, 283-300. Heidelberg: Springer.
- Funke, J. (2003): "Kreatives Problemlösen: Konzept, Messung, Förderung". Comunicación presentada en la conferencia de graduación *Intelligenz und Kreativität*, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg.
- Heiden, T. (2005): "Blick in die Black Box: Kreative Momente im Übersetzungsprozess: eine experimentelle Studie mit Translog". *Meta*, 50(2), 448-472.
- Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2013): "Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative". *Roeper Review*, 35(3), 155-165.
- Kußmaul, P. (2000): "Types of creative translating". *Translation in Context. Selected Papers from the EST Congress, Granada 1998*, 117-126. Amsterdam: John Benjamins.
- Kußmaul, P. (2005): "Translation through Visualization". *META*, 50(2), 378-391.
- Kußmaul, P. (2010): *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Limiñana Gras, M., Corbalán Berna, J., y Sánchez-López, M. (2010): "Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios". *Anales de psicología*, 26(2), 273-278.

- Loffredo, E., y Perteghella, M. (2006): *Translating and Creativity: Perspectives on Creative Writing and Translation Studies*. Londres: Continuum.
- Mandler, G. (1995): "Origins and consequences of novelty". *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mednick, S. (1962): "The associative basis of the creative process". *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Parnes, S. J. (1962): "Can creativity be increased?". *A sourcebook for creative thinking*, 185-191. Nueva York: Scribner.
- Preiser, S. (1976): *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Renzulli, J. S. (1978): "What Makes Giftedness? Reexamining a Definition". *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Rojó López, A. M. (2017): "The Role of Creativity". *The Handbook of Translation and Cognition*, 350–368. MA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C. M., y O'Conner, A. (2010): "Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, higher-order, and interactive effects". *Journal of Research in Personality*, 43, 1087-1090.
- Stefanink, B. (1997): "„Esprit de finesse“ – „Esprit de géométrie“: Das Verhältnis von „Intuition“ und „übersetzungsrelevanter Analyse“ beim Übersetzen". *Linguistik und Literaturübersetzen*, 161-184. Tübingen: Narr.
- Sternberg, R. J. (2006): "The Nature of Creativity". *Creativity Research Journal*, 18(1), 87- 98.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Wallas, G. (1926): *The Art of Thought*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Ward, T. B., Smith, S. M., y Finke, R. A. (1999): "Creative cognition". *Handbook of Creativity*, 189-212. Nueva York: Cambridge University Press.

## **Roles sintáctico-semánticos de la “Nueva Mujer”: Lyndall en *The Story of an African Farm* (1883) de Olive Schreiner**

María del Mar Rivas Carmona  
Universidad de Córdoba  
mmrivas@uco.es

Fecha de recepción: 10.01.2020

Fecha de aceptación: 16.02.2020

**Resumen:** Pese a que la autora de *The Story of an African Farm* (1883), Olive Schreiner, siguió las convenciones de la época e incluso firmó su obra con un seudónimo masculino, Lyndall, su protagonista, rompe con los estereotipos tradicionales de la mujer de fines del XIX; es transgresora en cuestiones como el matrimonio, el sexo o la maternidad. Por este motivo, la obra fue calificada de subversiva e, incluso, de blasfema. Siguiendo un análisis funcionalista de la transitividad (Halliday, [1985] 1994, 2014), en este trabajo se analizan los roles semánticos desempeñados por las mujeres a través del discurso de Lyndall tanto en el texto original en inglés, como en la versión propia traducida al español. Resulta fundamental apreciar el valor comunicativo de dichos roles para reflejarlos adecuadamente en el texto traducido.

**Palabras clave:** Olive Schreiner, *The Story of an African Farm*, Lyndall, transitividad, traducción inglés-español, roles semánticos, procesos relacionales.

## **Syntactic and semantic roles of the “New Woman”: Lyndall in *The Story of an African Farm* (1883) de Olive Schreiner**

**Abstract:** Although the author of *The Story of an African Farm* (1883), Olive Schreiner, followed the conventions of her time and even published her work under a masculine pseudonym, Lyndall, its protagonist, breaks with the traditional stereotypes faced by 19<sup>th</sup> c. women; she is a transgressor in issues such as marriage, sex or motherhood. For this reason, the work was described as subversive, and even blasphemous. Following a functionalist transitivity analysis (Halliday, [1985] 1994, 2014), this paper analyzes the semantic roles played by women in Lyndall's speech, both in the original English text, and in our own translation into Spanish. It is essential to appreciate the communicative value of these roles in order to fully reflect them in the translated text.

**Key words:** Olive Schreiner, *The Story of an African Farm*, Lyndall, transitivity, semantic roles, relational processes.

**Sumario:** 1. Introducción.

## 1. Introducción

Podríamos decir que Olive Schreiner (1855-1920) fue una gran activista en favor de los derechos sociales en su época. Nació en el Karoo de Sudáfrica y luchó de forma incesante por la paz y la igualdad, y contra todo tipo de discriminación e intolerancia. Su obra está profundamente marcada por estas inquietudes vitales y, pese a que es principalmente reconocida por su labor literaria, también dedicó esfuerzos a su reflexión teórica sobre las desigualdades sociales (*The Political Situation* (1895), *Closer Union* (1909) y *Woman and Labour* (1911)

Su novela *The Story of An African Farm* (1883) se considera la obra fundadora de la literatura sudafricana, a esta se unen *Undine* (1929) y *From Man to Man* (1926), o alegorías feministas como *Dreams* (1890) o *Real Life* (1893).

Aunque su lucha por la libertad y la igualdad la convirtieron en una "precursora modernista, incluso 'postmodernista'" (Stanley, 2002), en su país es prácticamente recordada por su principal novela: "...her undying contribution to the cause of freedom — her very personal life, her courage, her eloquence, her political writing — these are forgotten, lie buried in the past or in state libraries, unread, unhonoured." (Joseph, 1955, en Rivas, 2011).

### 11. *The Story of an African Farm* (1883) y su protagonista

Esta es la primera novela sudafricana y fue publicada por una mujer como Schreiner en la Inglaterra victoriana bajo el pseudónimo de Ralph Iron. Cuenta de forma muy habilidosa la vida de tres niños que viven en una granja en la región del Karoo en la segunda mitad del siglo XIX, época de la primera Guerra Boer, y narra cómo se desarrollan hasta la madurez de modo distinto según las posibilidades de uno en una sociedad desigual. Retrata una sociedad colonial en conflicto, en la que se entremezclan personajes de ascendencia inglesa y alemana, y también bóers o afrikáneres. Refleja el conflicto entre las distintas personalidades blancas y

se ha criticado por la exclusión de personajes negros que son relegados al papel de meros espectadores desconcertados (Waterman, 1997).

Como señala Moore-Gilbert (2003), existe una línea ejemplificada por críticos como Laura Chrisman, Anne McClintock y Carolyn Burdett para quienes Schreiner logra integrar con éxito una política proto-feminista con la crítica del imperialismo en su obra posterior a *The Story of an African Farm*. Sin embargo, consideran su primera novela como más problemática en esta cuestión, pues, en su opinión, la novela respalda en gran medida las ideologías victorianas predominantes sobre jerarquía racial. A diferencia de estos y en consonancia con autores como Ranajit Guha, Moore-Gilbert percibe un trasfondo implícito, no explicitado, en el que se retrata al subalterno colonizado en el inconsciente y autoimagen del colonizador. Para Moore-Gilbert, Waldo representa la figura del colonizado, resistente en la medida de sus posibilidades, que no puede verse retratado de forma explícita en la obra. Asimismo, intuye un inconsciente del colonizador que sirve de base para el desarrollo de futuros impulsos "progresivos". Es en este sentido en el que Moore-Gilbert no encuentra tal disonancia entre esta obra pionera y los trabajos posteriores de Schreiner.

Lyndall posee una personalidad inquieta y reflexiva, Em es de suma bondad y Waldo representa la visión mística de la vida. Los personajes de Lyndall y Waldo reflejan rasgos que parecen autobiográficos, pues coinciden con la visión filosófica de Schreiner. Las reflexiones de Waldo parecen, de hecho, las de un *alter ego* de la autora.

La obra fue calificada de subversiva, incluso de blasfema, puesto que aborda temas como el sexo y la maternidad fuera del matrimonio, y se ha convertido en pieza clave del feminismo literario. Esta novela se considera pionera y, pese a que ha sido criticada por excluir la visión de la población negra, su tratamiento temas de la maternidad, las relaciones entre sexos, el matrimonio, la opresión o el imperialismo hacen que trascienda sus propias limitaciones. En este sentido, autoras como Barends (2015) consideran que la visión que ofrece el personaje de Lyndall en la obra posee un valor "transnacional" y "transracial" que es exportable a otros contextos.

Lyndall rompe con estereotipos tradicionales sobre matrimonio y maternidad; se niega a casarse con el padre de su hijo, pues lo considera un yugo institucional. Además, para ella, ser madre es lo más noble y glorioso para un ser humano, pero, a su vez, una tremenda carga de responsabilidad.

## 2. El sistema de transitividad: los roles semánticos

Para estudiar el papel que Schreiner asigna a Lyndall como representación de la Nueva Mujer, llevamos a cabo un estudio de los roles semánticos siguiendo la terminología de la Gramática Sistémico Funcional de M.A.K. Halliday ([1985] 1994, 2014). Ofrecemos un resumen muy sucinto exclusivamente con el fin de poder entender las etiquetas que aplicamos a las funciones que Schreiner "hace desempeñar" a su protagonista femenina.

### 2.1. Relación entre funciones sintácticas y semánticas.

Existen dos tipos de valencias, las sintácticas y las semánticas. En términos de Ternière ([1953] 1988), una valencia es el número de participantes obligatorios o argumentos que aparecen en una frase (es decir, la complementación de un verbo). El 'patrón de valencia' de un verbo define el número y tipo de participantes obligatorios o argumentos que toma dicho verbo.

Si bien el número de valencias sintácticas y semánticas de un verbo generalmente coincide, hay verbos que son sintácticamente monovalentes pero semánticamente avalentes. Por ejemplo, los verbos "nevar" o "llover" no tienen ninguna valencia sintáctica ni semántica; sí tienen una valencia sintáctica en inglés: "It snows/ It rains". En otros casos sí hay correspondencia exacta entre los verbos ingleses y españoles en cuanto al número de argumentos que les acompañan:

<u>Él corre.</u>	1 valencia sintáctica	1 valencia semántica	(monovalente)
<u>He runs.</u>	1 valencia sintáctica	1 valencia semántica	(monovalente)
<u>Miguel comió un plátano.</u>	2 valencias sintácticas	2 valencias semánticas	(bivalente)
<u>Michael ate a banana.</u>	2 valencias sintácticas	2 valencias semánticas	(bivalente)
<u>Roberto nos mostró su casa.</u>	3 valencias sintácticas	3 valencias semánticas	(trivalente)
<u>Robert showed us his house.</u>	3 valencias sintácticas	3 valencias semánticas	(trivalente)

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en numerosas ocasiones los participantes pueden no ser explícitos (*overt*) a nivel sintáctico, puesto que quedarían encubiertos o implícitos en el contexto lingüístico o situacional (*covert*). Sería el caso de expresiones como:

*Agite bien antes de usar.* (eliminación situacional)  
*Quiero ir a casa de mis tíos, pero mi hermana no.* (eliminación lingüística)

Por otra parte, la relación semántica dentro de los elementos de una oración no es exactamente equivalente o paralela a la relación sintáctica que existe entre ellos. En otras palabras, no existe una correlación exactamente bidireccional entre las funciones semánticas y sintácticas; en todo caso, se podría decir que las funciones semánticas se "entrecruzan" con las sintácticas. En el siguiente caso existe también un paralelismo entre los enunciados en inglés y español:

SUJETO <u>Jane</u> AGENTE	<i>broke</i>	<u>the flower-vase.</u> AFECTADO
<u>The flower-vase</u> AFECTADO	<i>was broken</i>	<u>by Jane.</u> AGENTE
<u>A stone</u> FUERZA/INSTRUMENTO	<i>broke</i>	<u>the flower-vase.</u> AFECTADO
SUJETO <u>Juana</u> AGENTE	<i>rompió</i>	<u>el jarrón.</u> AFECTADO
<u>El jarrón</u> AFECTADO	<i>fue roto</i> <sup>*1</sup>	<u>por Juana.</u> AGENTE
<u>Una piedra</u> FUERZA/INSTRUMENTO	<i>rompió</i>	<u>el jarrón.</u> AFECTADO

Existe una distinción clara entre elementos sintácticos nucleares y periféricos desde un punto de vista semántico. Los elementos nucleares u obligatorios son aquellos necesarios en la complementación del verbo, en tanto que los elementos periféricos u opcionales son aquellos que expresan alguna información adicional. Esa es la razón por la cual los elementos "nucleares" están relacionados con los participantes (argumentos) (los

<sup>1</sup>\*Esta pasiva, en concreto, es gramatical, pero no habitual en discurso en español.

"actants" que llamara Tesnière (1988)) y los elementos "periféricos" están relacionados con las circunstancias ("circunstancias").

## 2.2. Tipos de situación.

Siguiendo la terminología de Halliday ([1985] 1994, 2014) recordaremos de forma muy sucinta en qué consisten las "situaciones semánticas". Semánticamente, una cláusula representa un patrón de experiencia, conceptualizado como un tipo de situación. Pero los tipos de situación consisten no solo en los participantes que intervienen en las mismas, sino también en:

- |  |   |             |
|--|---|-------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Procesos</u></li> <li>• <u>Participantes</u> (funciones semánticas)<br/>centrales (nucleares)</li> <li>• <u>Atributos</u></li> </ul> | } | típicamente |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Circunstancias</u><br/>periféricas</li> </ul>  | } | típicamente |

### a) Los procesos.

Sintácticamente, los procesos los lleva a cabo el verbo (*predicator*). Puede tratarse de expresar un estado, una acción, un evento, una transición o cambio de estado, un fenómeno climático, un proceso de sentir, decir, comportarse o simplemente de existir.

Hay tres tipos principales de procesos:

- Procesos materiales o procesos de 'hacer' (por ejemplo, kick, run, paint, write, send...; patear, correr, pintar, escribir, enviar...)
- Procesos mentales o procesos de 'experimentar' o 'sentir' (por ejemplo, see, hear, know, feel, think, hate, love...; ver, escuchar, saber, sentir, pensar, odiar, amar ...)
- Procesos relacionales o procesos de 'ser' o 'devenir' (por ejemplo, be, seem, get, turn...; ser, parecer, convertirse en, volverse...)

b) Los roles de los participantes.

Los participantes que intervienen en una situación suelen estar típicamente asociados a un grupo nominal o Noun Phrase. Aquellos que desempeñan las funciones de Sujeto, Objeto directo y Objeto indirecto tienen roles semánticos 'inherentes' o centrales, aunque también puede haber otros participantes no inherentes (como 'su bolso' en 'Ella lo golpeó con su bolso').

Los participantes pueden ser entidades animadas, inanimadas o abstractas; asimismo, pueden ser los agentes de una acción, verse afectados por ella, beneficiarse de ella o recibir sus efectos. La naturaleza del proceso determina cuántos y qué tipo de participantes intervienen en cada situación (valencia del verbo/proceso).

c) Los atributos

Los atributos ('*attributes*') que se asignan a cada ente o entidad ('*entity*') se 'realizan' o se expresan a través de complementos intensivos, como el Complemento del sujeto, Complemento del objeto y Complemento del predicado (en tanto adverbiales obligatorios). Estos expresan cualidades que identifican o caracterizan a la entidad (participante) o indican circunstancias tales como su ubicación en el espacio o el tiempo.

d) Las circunstancias.

Los roles circunstanciales asociados con el proceso se realizan sintácticamente mediante adjuntos. Por lo general son opcionales en la estructura semántica, ya que sus realizaciones complementarias se encuentran en la estructura sintáctica. Cuando estas 'circunstancias' son inherentes a la situación, se considerarán participantes o atributos en lugar de roles circunstanciales. Por ejemplo: *Put the flowers in water*; *Pon las flores en agua*.

Son expresiones de tiempo, lugar, manera, contingencia (causa, propósito, razón, concesión, representación, condición), acompañamiento, modalidad (posibilidad, probabilidad, certeza), grado, rol o materia.

### 3. Análisis de transitividad en *The Story of an African Farm* (1883)

Lyndall, la protagonista de *The Story of an African Farm* (1883) de Olive Schreiner, una de las protagonistas más "feminista" de la novela inglesa y considerada como modelo de la "Nueva Mujer", se siente y se sabe distinta a todas aquellas congéneres que no se cuestionan su papel y no intentan desarrollar otras posibilidades ajenas al hogar<sup>2</sup>:

I am not in so great a hurry to put my neck beneath any man's foot; and I do not so greatly admire the crying of babies... There are other women glad of such work. (pág.150)

No tengo tanta prisa en poner mi cuello bajo el pie de ningún hombre; y no me admira tanto el llanto de los niños... Hay otras mujeres contentas con ese trabajo.<sup>3</sup> (pág.150)

Desde muy niña, Lyndall tiene las ideas muy claras, sabe que debe luchar por labrarse un futuro por sí misma y no depender de otra persona que trace el camino de su vida. Nuestra protagonista tiene visión de futuro y es explícitamente consciente de la situación de opresión de la mujer y su necesidad de liberarse. Todo ello es expresado por Olive Schreiner a través de un revelador uso de los participantes sintácticos y semánticos.

#### 3.1. Procesos relacionales: 'atributos' identificados con la mujer.

Por un lado, en la intervención de Lyndall podemos entresacar pasajes que suponen una larga exposición de lo que son o deben ser los '**atributos**' (cualidades, posesiones, circunstancias...) de una mujer y de aquello con lo que se nos identifica, mediante '**procesos relacionales**' tanto 'atributivos' como 'identificativos'. El participante a quien se atribuye algo es el "portador" (*carrier*) de dicha atribución en el *proceso relacional*.

La protagonista parte de la base de que ser mujer es algo maravilloso, pese a que cualquier hombre se siente agradecido de no serlo, y pese a que las propias mujeres preferirían vivir en un futuro bajo otras circunstancias, en las que nacer mujer no se "identifique" con tener que "nacer marcada" ("*to be born branded*"):

<sup>2</sup> Otra de las protagonistas de la novela es su prima Em, que representa su antítesis y acepta el papel que tradicionalmente se ha asignado a la mujer.

<sup>3</sup> Los textos en español son traducción propia del original.

<i>"It</i>	<i>is</i>	<i>delightful</i>	<i>to be a woman; but</i>
<b>PROCESO RELACIONAL</b>			
<b>ATRIBUTIVO</b>		ATRIBUTO	PORTADOR
<i>every man</i>	<i>thanks</i>	<i>the Lord</i>	<i>devoutly...</i>
HABLANTE	PR. VERBAL	RECEPTOR	CIRCUNST.
<i>... that</i>	<i>he</i>	<i>isn't</i>	<i>one.</i>
CIRC:(causa)	[IDENTIFICADO/SEÑAL-	<b>PR.RELACIONAL-</b>	IDENTIFICADOR/VALOR]
		<b>IDENTIFICATIVO</b>	
<i>If</i>	<i>I</i>	<i>MIGHT but be</i>	<i>one of those born in the future; then,</i>
	IDFDO/	<b>PR. RELAC.</b>	IDENTIFICADOR/VALOR
	SEÑAL	<b>IDENTIFICATIVO</b>	CIRC.:cons.
<i>perhaps,</i>	<i>to be born a woman</i>	<i>will not be</i>	<i>to be born branded.</i>
	IDFDO/SEÑAL	<b>PR.REL.IDENT.</b>	IDFDOR/VALOR
		.../...	
<i>"</i>	<i>Es</i>	<i>maravilloso</i>	<i>ser una mujer; pero</i>
<b>PR.REL.ATRIBUTIVO</b>		ATRIBUTO	PORTADOR
<i>todos los hombres</i>	<i>agradecen</i>	<i>a Dios</i>	<i>fervientemente</i>
HABLANTE	PR. VERBAL	RECEPTOR	CIRC.
<i>... el que</i>	<i>ellos</i>	<i>no</i>	<i>lo sean.</i>
CIRC:(causa)	[IFDO/SEÑAL-	IDFDOR/VALOR-	<b>PR.RELAC.</b>
			<b>IDENTIFICATIVO]</b>
<i>Si [YO] TUVIESE que ser</i>	<i>una de las que nacerán en el futuro; entonces,</i>		
[IDFDO/	<b>PR.RELACIONAL</b>	IDFDOR/VALOR	CIRC.:consec.
SEÑAL	<b>IDENTIFICATIVO</b>		
<i>quizá,</i>	<i>nacer mujer</i>	<i>no significará</i>	<i>nacer marcada.</i>
	IDFDO/SEÑAL	<b>PR.REL.IDENTIFICAT.</b>	IDFDOR/VALOR
		.../...	

El modalizador "might" indica las escasas o nulas posibilidades de Lyndall de vivir esas nuevas circunstancias potencialmente mejores. La situación real está muy claramente definida: el hombre tiene como atributos la fuerza, el conocimiento y el trabajo; la mujer, por el contrario, cuanto más

ignorante sea (cuanto menos inteligencia posea como atributo), menos problemas de ascenso tendrá en esta sociedad:

(MEN)  
*Your arm is strong and your knowledge great,*  
 PORTADOR-**PR.RELAC.**-ATRIBUTO      PORTADOR -(**PR.REL.**)-ATRIBUTO  
**ATRIBUTIVO**

*and the power to labour is with you.*  
 PORTADOR [PR.MAT]      **PR.REL.**      ATRIBUTO  
**ATRIB: circuns.oblig.**

(WOMEN)  
*The less a woman has in her head*  
 ATRIBUTO:posesión      PORTADOR      **PR.REL.ATRIBUT.**      CIRC.(lugar)  
**POSESIVO**

*the lighter she is for climbing.*  
 ATRIBUTO      PORTAD      **PR.REL.ATRIB.**      CIRC.(propósito)  
 .../...

(HOMBRES)  
*Tu brazo es fuerte y tu inteligencia grande,*  
 PORTADOR- **PR.REL.ATRIB.**- ATRIBUTO.      PORTADOR- (**PR.REL.ATRIB.**)-ATRIB.

*y el poder para trabajar está contigo*  
 PORTAD [PR.MAT]      **PR.REL.**      ATRIB.  
**ATR:circ.**

(MUJERES)  
*Cuanto menos tenga una mujer en la cabeza*  
 ATRIB:pos.      **PR.REL.ATR.POS.**      PORTADOR      CIRC.(lugar)

*más ligera estará para ascender.*  
 ATRIB. ([PORTADOR "ELLA"])      **PR.REL.ATR.**      CIRC.(propósito)  
 .../...

Con todo *tan claro*, a la sociedad le resulta extraño que haya mujeres que se preocupen de aprender y "*llenar su cabeza*" cuando en su situación actual deberían estar contentas, como irónicamente comenta Lyndall. Deben estar "contentas" como atributo, porque "encajan" en "su esfera" como el pie de una mujer china en su zapato. En este caso el proceso

relaciona a la mujer con una circunstancia atributiva obligatoria, la esfera a la que se tiene que circunscribir, una esfera que la asfixia y la limita como el zapato en el pie de una mujer china:

... <i>we</i>	<i>are</i>	<i>contented.</i>	
PORTADOR	<b>PR.REL.ATRIB.</b>	ATRIBUTO	
<i>We</i>	<i>fit</i>	<b><i>our sphere</i></b>	<i>as a Chinese woman's foot fits her shoe...</i>
PORTAD	<b>PR.REL.</b>	ATRIB:oblig. circ.	EXPANSION:CIRC. (comparación)
	<b>ATRIB.CIRC.</b>		
		.../...	
...		<i>estamos</i>	<i>contentas.</i>
PORTADOR ("nosotras")		<b>PR.REL.ATRIB.</b>	ATRIBUTO
<i>Encajamos</i>	<b><i>en nuestra esfera</i></b>	<i>como el pie de una china encaja en su zapato...</i>	
<b>PR.REL.</b>	ATRIB: circuns. obligat.	EXPANSION:CIRC. (comparación)	
<b>ATRIB.CIRCUNST.</b>			
		.../...	

Para Lyndall la situación no tiene visos de cambiar en mucho tiempo. Con amargura, expresa que la relación de igualdad entre hombres y mujeres solo se dio cuando eran bebés recién nacidos en las rodillas de sus amas de cría y solo volverá a ser su atributo cuando compartan el último descanso:

<i>We</i>	<i>were</i>	<i>equals</i>	
PORTAD	<b>PR.REL.</b>	ATRIB.	
	<b>ATRIBUT.</b>		
<i>once when we lay new-born babes</i>		<i>on our nurse's knees.</i>	
[ EXPANSION:CIRC.(tiempo)		CIRC.(lugar) ]	
<i>We</i>	<i>will be</i>	<i>equals</i>	<i>again</i>
PORTAD	<b>PR.REL.ATR.</b>	ATRIB.	CIRC.
<i>when we tie up our jaws for the last sleep...</i>			
EXPANSION:CIRC.(tiempo)			
		.../...	
[("Hombres y mujeres")]		<b><i>Eramos</i></b>	<i>iguales</i>
PORTADOR		<b>PR.REL.ATRIB.</b>	ATRIB
<i>cuando reposábamos recién nacidos en las rodillas de nuestra ama de cría.</i>			
[ EXPANSION:CIRC.(tiempo)		CIRC.(lugar) ]	





*and they do it ill. -It is true;*  
 ACTOR PR.MATERIAL OBJETO CIRC. PORTAD **PR.REL.ATR.** ATRIB.

*they do it execrably.*  
 ACTOR PR.MAT. OBJ. CIRC.

*It is the work that demands the broadest culture,*  
 IDFDO/ **PR.REL.** IDENTIFICADOR/VALOR  
 SEÑAL **IDENTIFICAT.**

*and they have not even the narrowest.*  
 PORTAD **PR.REL.** ATRIBUTO: posesión  
**ATRIB.POS.**

*Yet some say..*  
 HABL. PR.VERB.

*..if a woman can cook a dinner or dress herself well*  
 [ACTOR PR.MAT. OBJ. PR.MAT. CIRC]->

*she has culture enough.*  
 PORTAD **PR.REL.ATR.POS.** ATRIB.: posesión

*.../...  
 Dicen que las mujeres tienen un trabajo grande y noble*  
 HABL. PR.VERBAL MENS: [PORTAD **PR.REL.** ATRIB.: posesión  
 (ellos) **ATRIB.POSES.**

*y que lo hacen mal. - Es cierto; lo hacen execrablemente.*  
 ACTOR OBJ.PR.MAT.CIRC] PORT **PR.REL.** ATRIB. ACTOR OBJ. PR.MAT. CIRC.  
 (ellas) **ATRIB.** (ellas)

*Es el trabajo que demanda la más vasta cultura,*  
 IDFDO/ **PR.REL.** IDENTIFICADOR/VALOR  
 SEÑAL **IDENT.**

*y ellas no tienen ni siquiera la más pequeña.*  
 PORTAD **PR.REL.** ATRIB.: posesión  
**ATRIB.POSES.**

*Sin embargo, algunos dicen que..*  
 HABL. PR.VERBAL MSJE:

...*si una mujer*  
[ACTOR  
*puede preparar una cena o vestirse bien*  
PR.MAT. OBJ. PR.MAT. CIRC] →

*ya tiene cultura suficiente.*  
CIRC. PORTAD PR.REL.ATR.POS. ATRIB.: posesión  
(ella)

.../...

En este círculo vicioso, la mujer, al no estar más instruida, no puede acceder a puestos que le den independencia económica y, como no los ocupa, no se le permite que se cultive. La única solución para subsistir es el **matrimonio**.

Cuando Schreiner por boca de Lyndall relaciona a las mujeres con la libertad como atributo, siempre es a través del tamiz de un verbo de proyección verbal: los hombres dicen que las mujeres son libres... A través de esta estructura queda implícito el mensaje desde la perspectiva de la mujer: ellos piensan o dicen eso, pero no es así.

...*They say that we complain of woman's being compelled*  
HABL. PR.VERBAL MENS: [HABL. PR.VERB. ( MENS./EXTENSION..

*to look upon marriage as a profession; but that*  
.MENS/EXTENSION ]]

*she is free to enter... or leave it as she pleases.*  
[PORTAD PR.REL. ATRIBUTO ]  
ATRIB.

... *it is a glorious liberty!*  
IDFDO/SEÑAL PR.REL.ID. IDTFDOR/VALOR  
[PR.MENT.AFECTIVO -.CIRC- FENOM.; SENSOR=women]  
*Is it easy to bear through life a name that in itself signifies defeat?*  
PR.REL. ATRIB. PORTADOR  
ATRIB.

[PR.MENT.AFECT.- FENOM.  
*Is it easy to look forward to an old age without honour,*  
PR.REL. ATR. PORTADOR..  
ATRIB.

*..without the reward of useful labour, without love?*

..PORTADOR

.../...

*...Dicen que nos quejamos de que la mujer se ve forzada*  
 HABL. PR.VERB. [HABL. PR.VERB. ( MENS./EXTENSION..

(ellos) MENS->

*a considerar el matrimonio como una profesión; pero que*

..MENS/EXTENSION ]]

MENS->

*ella es libre de entrar o.. de dejarlo según le plazca.*

[PORT PR.REL. ATRIBUTO ]  
 ATRIB.

*... ¡Es una libertad gloriosa!*

IDFDO/SEÑAL PR.REL.ID. IDTFDOR/VALOR

[PR.MENT.AFECT.-CIRC- FENOM.; SENSOR=women]

*¿Es fácil llevar de por vida un nombre que en sí mismo significa derrota?*

PR.REL. ATRIB. PORTADOR

ATRIB.

[PR.MENT.AFECTIVO - FENOM.

*¿Es fácil esperar una ancianidad sin honor,*

PR.REL. ATR. PORTADOR..

ATRIB.

*..sin la recompensa de un trabajo útil, sin amor?*

..PORTADOR

.../...

La mujer soltera es una derrotada, sin honor, sin trabajo y sin amor. Si los hombres dicen que "*la mujer es libre*" para elegir, para Lyndall, irónicamente, "*¡es una libertad gloriosa!*":

Yes - and a cat set afloat in a pond is free to sit in the tub till it dies there, it is under no obligation to wet its feet; and a drowning man may catch a straw or not, just as he likes - **it is a glorious liberty!** (pág.160)

Sí - y un gato puesto a flote en una fuente es libre de quedarse sobre el grifo hasta que se muera, no tiene ninguna obligación de mojarse las

patas; y un hombre que se está ahogando puede agarrarse a una cuerda o no, según la plazca -¡es una libertad gloriosa! (pág.160)

También afirman los hombres que una mujer culta no les podrá atraer jamás:

*Your highly-cultured women*                      *will not be*                      *lovable,*  
PORTADOR                      PR.REL.ATRIB.                      ATRIBUTO

*will not love.*  
PR.MAT. (ACTOR="highly-cultured women")                      .../...

*Vuestras mujeres con tanta cultura*                      *no serán nada*                      *atrayentes,*  
PORTADOR                      PR.REL.ATRIB.                      ATRIBUTO

*no sabrán amar*  
PR.MAT. (ACTOR="highly-cultured women")                      .../...

Sin embargo, los hombres se equivocan pues, cuando el amor no sea un objeto de compra-venta, entonces será realmente amor:

*...when it*                      *is not*                      *a means of making bread,*  
PORTADOR                      PR.REL.ATR.                      ATRIBUTO

*when each woman's life*                      *is filled with..*                      *independent labour,*  
PORTADOR                      PR.REL.ATR.                      ATRIBUTO

*then love will come to her,*  
ACTOR PR.MAT BENEFL.

*a strange sudden sweetness*                      *breaking in*                      *upon her earnest work,*  
ACTOR                      PR.MAT.                      CIRC.

*not sought for, but found. Then, but not now -'*  
PRS.MATS                      CIRCUNST.(tiempo)  
(OBJ=love;ACTOR=women)  
.../...

*...cuando*                      *no sea*                      *un medio para conseguir el pan,*  
PORTADOR                      PR.REL.ATR.                      ATRIBUTO

*cuando la vida de cada mujer esté llena con un trabajo independiente,*  
PORTADOR **PR.REL.ATR.** ATRIBUTO

*entonces el amor vendrá hasta ella,*  
ACTOR PR.MAT BENEF.

*como un extraña y súbita ternura surgiendo sobre su tenaz trabajo;*  
ACTOR PR.MAT. CIRC.

*no buscado, sino encontrado. Entonces, pero no ahora-'*  
PRS.MATS CIRCUNST.(tiempo)  
(OBJ=love;ACTOR=women)

.../...

Esta serie de **procesos relacionales** han servido a la autora para mostrar la situación de la mujer, a la vez que para describir las posibilidades de un futuro mejor en el que se cumplirían las reivindicaciones de Lyndall en pro de la igualdad de oportunidades.

### 3.2. Procesos materiales: 'acciones' realizadas por la mujer

Por otro lado, a través de Lyndall, Schreiner presenta a la mujer como [-actor] no "actor" de 'procesos materiales' que conlleven una actividad libre y voluntaria; por el contrario, la mujer aparece predominantemente como 'medio' u 'objeto' en procesos en que el 'actor' es implícitamente el hombre.

a) La mujer sólo es verdaderamente agente [+actor] voluntario de procesos que indican la necesidad de liberación y escape:

<i>(Women)</i>	<b>chafe</b>	<i>against (the bandages)...</i>
<i>...a little futile</i>	<b>search</b>	<i>for work, *</i>
<i>a little passionate</i>	<b>striving</b>	<i>for room.. *</i>
<i>..for the</i>	<b>exercise</b>	<i>of our powers<sup>4</sup> *,</i>

\*(metáforas gramaticales donde las nominalizaciones realizan también procesos materiales)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Como *Agnes Grey* que anhelaba ejercitar sus facultades: "*to exercise my unused faculties*" (Anne Brontë, 1847).

<sup>5</sup> Esta es una "metáfora de transitividad" por la que un proceso, material en este caso, aparece nominalizado en forma de 'participante'. (Sobre la "metáfora gramatical" cfr. Halliday (1985: 331-ss)).

<p>(Las mujeres)          ...una pequeña y vana          una pequeña y apasionada          ...por el</p>	<p><b>pugnan</b>  <b>búsqueda</b>  <b>lucha</b>  <b>ejercicio</b></p>	<p><b>por escapar de</b> (las ataduras)...          de trabajo*          por un espacio*          de nuestros poderes</p>
--	---	---

b) También son [+actor] de procesos que tradicionalmente le han correspondido o que pertenecen a "su esfera":

<p>We and we</p>	<p><b>bear</b> <b>make</b></p>	<p>the world, it.</p>
<p>if a woman</p>	<p>can <b>cook</b> ...<b>dress</b> herself</p>	<p>a dinner or.. well (she has culture enough)</p>
<p>I shall</p>	<p><b>look for</b></p>	<p>men's chivalrous help...  (but I shall not find it).</p>
<p>...so (women)</p>	<p><b>study</b></p>	<p>you (=men).  ..!..</p>
<p>Nosotras y nosotras</p>	<p><b>engendramos</b> lo <b>hacemos</b>.</p>	<p>al mundo,</p>
<p>si una mujer</p>	<p>sabe <b>preparar</b> ...<b>vestirse</b></p>	<p><b>una cena</b> o.. bien (tiene cultura suficiente)</p>
<p>(Un día) ...por eso (las mujeres)</p>	<p><b>buscaré</b> os <b>estudiamos</b></p>	<p>la caballerosa ayuda de los hombres... (pero no la encontraré). a vosotros.</p>

c) Asimismo, son [+actor] de procesos a los que se ven obligadas por las circunstancias:

<p>and then we A woman In the end she she</p>	<p><b>go</b> <b>MUST march</b> <b>MUST go</b> <b>goes...</b></p>	<p>with the drove. with her regiment. with it; (if she is wise)</p>
---	--	---

y luego	<b>vamos</b>	con el rebaño.
Una mujer	<b>DEBE marchar</b>	con su regimiento.
Al final	<b>DEBE ir</b>	con éste; (si es lista)
ella	<b>va...</b>	

Sin embargo, para el hombre, la mujer no es buen 'actor' ni de los procesos típicamente femeninos como "*traer hijos al mundo*", [-actor]:

...they **do it ill**.  
 ...they **do it execrably**.

...ellas lo **hacen mal**.  
 ...ellas lo **hacen execrablemente**.

Por tanto, la obligan a ser [-actor] de todo lo demás: (NEGACION)

we **ARE NOT TO spend** (our power)..  
 ..in **tunneling** mountains,  
 ..nor **healing** diseases,  
 ..nor **making** laws, nor money..

We **ARE NOT TO study** law, nor science, nor art..

(Men) say that women ask for  
 the sphere & freedom and **WOULD not use it!**

...highly-cultured women **WILL not love**.

... the bird **WILL not leave** (its cage)...

nosotras **NO HEMOS DE malgastar** (nuestro poder)..  
 ..en **excavar túneles** en las montañas,  
 ..ni en **curar** enfermedades,  
 ..ni en **hacer** leyes, ni dinero...

Nosotras **NO HEMOS DE estudiar** derecho, ni ciencias, ni arte...

(Los hombres) dicen que las mujeres pedimos  
 una esfera y una libertad y que **no la utilizaríamos!**

...las mujeres muy cultas **no sabrán amar**.  
 ... el pájaro **no abandonará** (su jaula)...

El hombre es el actor por antonomasia, la mujer un mero 'portador' al que "el mundo" (o el hombre) "atribuye" características, posesiones o circunstancias:

*To you (the world) says - Work;*  
*and to us it says - Seem!*

*A vosotros (el mundo) os dice - ¡Trabajad!;*  
*y a nosotras nos dice - ¡Pareced!*

Un mundo (una sociedad...) que "dicta" a un 'receptor' y "actúa" sobre un 'objeto': la mujer:

(¿ACTOR?) (¿ACTOR?)  
 ...what is **done to us**, what is **made to us** **wrongs us**.  
 [ PR.MAT. OBJETO PR.MAT. OBJETO ]

..the world tells us what we are to be, and **shapes us**..  
 HABLANTE PR.VERB. RECEPT. MENSAJE PR.MAT. OBJETO  
 (ACTOR=the world)

...They begin to **shape us** to our **cursed end**..  
 ACTOR PR.MAT OBJETO CIRC.(propósito)  
 (society?, men?)

... Then **the curse** begins to **act on us**.  
 ACTOR PR.MAT RECIPI./BENEF.

... It finishes its work when we are grown women...;  
 ACTOR PR.MAT. OBJETO EXPANSION:CIRC.(tiempo)

..!..

(¿ACTOR?) (¿ACTOR?)  
 ...lo que se nos **causa**, lo que se nos **hace nos daña**.  
 ACTOR PR.MAT. OBJETO

..el mundo nos dice lo que hemos de ser, y nos **modela**..  
 HABLANTE PR.VERB. RECEPT. MENSAJE PR.MAT. OBJETO  
 (ACTOR=the world)

...Empiezan a **modelarnos** para nuestro maldito fin...

ACTOR PR.MAT **OBJETO** CIRC.(propósito)  
(society?, men?)

... Entonces **la maldición** empieza a **actuar sobre nosotras**.

ACTOR PR.MAT RECIPI./BENEF.

... Termina su trabajo cuando somos mujeres adultas...;

ACTOR PR.MAT. **OBJETO** EXPANSION:CIRC.(tiempo)

Hasta el punto que la mujer se convierte incluso en un '**medio**' que sufre 'procesos materiales' sobre los que no tiene control:

*The parts we are not to use have been quite atrophied,*  
**MEDIO** PR.MAT.:voz media (ACTOR?)

*and have been dropped off... We wear the bandages...;*  
PR.MAT:v.media **MEDIO** PR.MAT. **OBJETO**  
(**MEDIO**="the parts...")

*Las partes que no hemos de emplear se han atrofiado totalmente,*  
**MEDIO** PR.MAT.:voz media (ACTOR?)

*y se han caído... Llevamos las ataduras puestas...*  
PR.MAT:v.media **MEDIO** PR.MAT. **OBJETO**  
(**MEDIO**="the parts...")

Finalmente, se pregunta repetidamente por el motivo de tanto control:

*Why keep the door so very carefully **shut**?*  
*Why not **open** it, only a little?...*  
(**ACTOR**=men)

*¿Por qué mantener la puerta tan cuidadosamente **cerrada**?*  
*¿Por qué no **abrir**la, solamente un poco...?*  
(**ACTOR**=men)

## Conclusiones

Schreiner transmite por medio de la voz y el pensamiento de Lyndall un potente mensaje. El instrumento lingüístico son las estructuras sintácticas con una función semántica que dibujan la realidad de la situación de la mujer a fines del XIX.

A través de Lyndall presenta, por medio de procesos relacionales atributivos e identificativos, los 'atributos' (cualidades, posesiones y circunstancias) de la mujer. Al hombre se le atribuyen la fuerza, el conocimiento y el trabajo; la mujer, por el contrario, cuanto menos inteligencia posea como atributo, más aceptación recibe.

En esa sociedad sorprenden las mujeres con inquietudes por aprender y "*llenar su cabeza*". Estas han de estar ligadas a una circunstancia atributiva obligatoria, la esfera a la que se tienen que circunscribir, una esfera que las limita "como el zapato en el pie de una mujer china".

Si las mujeres reclaman otras relaciones atributivas igualitarias, se les responde que no están preparadas. Pero Schreiner reclama por boca de Lyndall que no lo están porque no son independientes y no pueden cultivarse.

En este sentido, la mujer solo es agente o actor de 'procesos materiales' que denotan ansias de liberación o que correspondan al papel que de ellas se espera, mas no de ninguno que conlleve una actividad libre y voluntaria. El hombre es el verdadero 'actor', en tanto la mujer es típicamente el 'objeto' o 'el medio' que sufre los 'procesos materiales' sobre los que no tiene control.

En definitiva, la asignación de roles semánticos en el texto original es de suma importancia y la interpretación tanto de su significado explícito como la inferencia de su significado implícito son fundamentales. La traducción al español de un discurso como el de Lyndall precisa de una lectura consciente de la relevancia de las elecciones sintácticas y el sistema de transitividad por parte de Olive Schreiner.

### Referencias bibliográficas

- Barends, Heidi (2015) "Olive Schreiner's *The Story of an African Farm*: Lyndall as transnational and transracial Feminist", *English Academy Review*, 32:2, 101-114, DOI: 10.1080/10131752.2015.1086161.
- Halliday, Michael A.K. ([1985] 1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K. (2014) *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by C.M. Matthiessen. London: Edward Arnold.

- Moore-Gilbert, Bart (2003) "Olive Schreiner's Story of an African Farm: Reconciling Feminism and Anti-Imperialism?", *Women: A Cultural Review*, 14:1, 85-103, DOI: 10.1080/0957404032000081719.
- Rivas Carmona, M<sup>a</sup> del Mar (2011) "La 'visibilidad feminista' de Flora Ossette en su traducción de *Woman and Labour* de Olive Schreiner." / Flora Ossette's feminist invisibility in her translation of Olive Schreiner's *Woman and Labour*", *MonTi (Monografías de Traducción e Interpretación)*, nº 3: Santaemilia, J. & von Flotow, L (eds.) *Woman and Translation: Geographies, Voices and Identities*, pp. 257-287.  
<http://hdl.handle.net/10234/38208>.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2011.3.10>.
- Schreiner, Olive ([1883] 1983) *The Story of an African Farm*. Harmondsworth: Penguin Classics.
- Schreiner, Olive ([1895] 2010) *The Political Situation*. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing.
- Schreiner, Olive ([1909] 2015) *Closer Union: A Letter on South African Union and the Principles of Government*. Redditch, Worcestershire: Read Books.
- Schreiner, Olive (1911) *Woman and Labour*. Londres: Fisher Unwin.  
(Edición electrónica:  
Olive, Schreiner [1911] 2008. *Woman and Labour*. Ebook #1440. URL: <  
<http://www.gutenberg.org/files/1440/1440-h/1440-h.htm>>)
- Stanley, Liz (2002) *Imperialism, Labour and the New Woman: Olive Schreiner's Social Theory*. Durham: Sociologypress.
- Tesnière, Lucien ([1959] 1988) *Éléments de syntaxe structural*. París: Klincksieck.
- Waterman, David (1997) Olive Schreiner's *The Story of an African Farm*: Power, gender and age", *English Studies in Africa*, 40:1, pp. 43-61.  
DOI: 10.1080/00138399708691253

## **El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España**

Cristina Rodríguez Faneca

*Universidad de Córdoba*

102rofac@uco.es

Fecha de recepción: 02.07.2019

Fecha de aceptación: 03.11.2019

**Resumen:** El presente trabajo se centra en el estudio del currículo formativo del traductor de italiano, contextualizado a través de la descripción y análisis de los planes de estudios de las universidades que ofrecen el italiano como lengua de trabajo dentro del Grado en Traducción e Interpretación. Se trata de una investigación descriptiva, de tipo censal y de carácter exploratorio cuyo objetivo principal es el de indagar acerca de las diferencias existentes, entre universidades, para la formación respecto a una misma lengua. Esta irregularidad se hace patente, sobre todo, en el carácter del itinerario en sí (Lengua C, Lengua D o equivalente, con asignaturas de traducción), los tipos de asignaturas que se ofertan y los créditos de lengua que el estudiante recibe.

**Palabras clave:** Traducción e Interpretación, planes de estudio, italiano, itinerario, didáctica.

### **Italian translator formative itinerary and its didactic implications: the case of Italian as C Language within the Translation and Interpreting Degree in Spain**

**Summary:** The present work focuses on the study of the Italian translator curriculum within the Translation and Interpreting degree, contextualized through the description and analysis of the study plans of the Spanish universities offering this language. This is a descriptive, exploratory and census research whose main aim is to examine the existing differences, among universities, when it comes to train translators whose working language is the same. This irregularity is clearly visible, particularly, in the nature of the language itinerary itself (C Language, D Language or equivalent, with translation subjects), the type of subjects offered and the language credits that the students receives.

**Keywords:** Translation and Interpreting, study plans, Italian, itinerary, didactics.

**Sumario:** 1. Introducción y marco teórico. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Andalucía. 4.2. Canarias. 4.3. Castilla y León. 4.4. Cataluña. 4.5. Comunidad de Madrid. 4.6. Comunidad Valenciana. 4.7. País Vasco. 4.8. Región de Murcia. 5. Discusión. 6. Conclusiones.

## 1. Introducción y marco teórico

Resulta bastante sorprendente observar cómo dos reflexiones tan alejadas en el tiempo como las de Albir (1999) y Navarro (2018), que hacen referencia a una misma realidad acerca de la Didáctica de la Traducción, coinciden al afirmar que en este campo está todo por estudiar y sistematizar. Hay que tener en cuenta afirmaciones como las de Kelly (2005), quien afirma que, dentro de los Estudios de Traducción, se ha prestado mucha atención a todo lo relacionado con la Didáctica, a través de numerosas publicaciones específicas y de monográficos, pero que también apunta que el abundante material guarda más relación con “qué enseñar” que con “cómo enseñar”.

Como afirma Navarro (2018), el nivel de desarrollo de la investigación en el campo de la Didáctica de la Traducción es menor al alcanzado en otras didácticas. Esta vehemente afirmación, acerca de la que existe consenso general dentro de la propia disciplina, ha permanecido intacta a lo largo de veinte años.

Dentro del panorama nacional, la Didáctica de la Traducción ha tendido a inclinarse de un modo más claro hacia el estudio de ciertas lenguas *populares* en el ámbito académico. Normalmente, es la traducción en la combinación lingüística inglés-español la que más atención recibe con diferencia. Esta combinación se estudia normalmente en el marco de la traducción directa (con el tan representativo manual de Albir, 1996; u otros como Jutorán, 2012), con alguna excepción reseñable que se encarga de estudiar la traducción inversa (por ejemplo, Beeby-Lonsdale, 1996). Si bien el estudio de combinaciones lingüísticas *populares* otorga la posibilidad de obtener casos de aula que apoyen empíricamente los estudios realizados, los estudios empíricos en sí escasean (Albir, 2007).

Además, son otras las cuestiones que han adquirido un papel central en el ámbito de la investigación relacionada con la Didáctica, como por ejemplo (sin pretensiones de extender una lista exhaustiva, sino meramente ilustrativa):

- a) Las competencias o la competencia traductora (Zabalbeascoa, 2000; PACTE, 2001/2014; Calvo, 2005; y en el plano internacional, Neubert, 1994; Schäffner y Adab, 2000),

- b) Las nuevas tecnologías como herramienta didáctica (Olvera-Lobo, Castro-Prieto, Muñoz-Martín, Robinson, Villena-Álvarez, 2003; Sánchez, 2008),
- c) Los problemas y errores de traducción como recurso pedagógico (Albir, 2001; y en el ámbito internacional, Nord, 1996),
- d) La didáctica de ciertas modalidades concretas de traducción (Martínez y Salinas, 2001 [traducción biosanitaria]; y en el plano internacional, Falzoi, 2005 [traducción jurídica]),
- e) El currículo y el diseño curricular (como se verá más adelante).

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que existe una cierta dispersión en cuanto a la finalidad de la producción en torno a la Didáctica, pues encontramos tanto manuales con indicaciones metodológicas para el profesorado (Albir, 1996, 1999; Kelly, 2005/2008; Gile, 2009; Kussmaul, 1995), como guías para estudiantes o manuales generales sobre enseñanza o aprendizaje (Kelly, 2005/2010; Baer y Koby, 2003; Davies, 2004; Nord, 2005).

Acercándonos más a nuestro objeto de estudio podemos concluir que, si bien la importancia de investigar acerca del currículo del grado ha quedado patente en las distintas producciones que, en los últimos años, han tratado de indagar al respecto (Calvo, 2009; Villalta, 2017; Hurtado, 2007; Kearns, 2006; Cerezo, 2012) precisamente en este último ámbito no se ha atendido, a excepción de algunos estudios más recientes (Ilhami, 2016) al que consideramos que es uno de los problemas centrales: la ya mencionada diversidad lingüística del grado.

En el caso de la lengua italiana como lengua ofertada dentro del grado en Traducción e Interpretación, podemos afirmar que la mayoría de las cuestiones anteriormente mencionadas se encuentran en un estado de exploración básico (e incluso inexistente), ya que son las combinaciones lingüísticas más *populares* las que más atención han recibido dentro de la Didáctica de la Traducción, como se ha evidenciado anteriormente.

En concreto, nuestro interés se centra en el currículo formativo del traductor de italiano y, para ello, esbozaremos un contexto basado en la descripción y el análisis de los planes de estudios de las universidades donde se ofrece la lengua italiana, dentro del Grado en Traducción e Interpretación, como Lengua C (LC), ya que en ninguna universidad española se imparte como Lengua B (LB). Esto supondría una primera aproximación que se concretaría, posteriormente, en el análisis de las guías docentes pertinentes.

Los planes de estudio suponen un modo organizar un conjunto de experiencias educativas para alcanzar unos fines de formación específicos (Tricás-Preckler, 1999). En este sentido, los tomamos como punto de partida, puesto que nos aportan una visión panorámica del lugar que ocupa el italiano dentro del grado respecto a otras lenguas. Por otro lado, las guías docentes nos ayudan a conocer qué se enseña y cómo se enseña, concretando varios aspectos como los datos descriptivos de la materia, el sentido de la materia en el perfil de la titulación, objetivos y competencias de la materia, contenidos, indicaciones metodológicas e indicaciones sobre la evaluación (Fernández-Sola y Granero-Molina, 2008)

Este estudio persigue un doble propósito: por un lado, el análisis descriptivo del propio plan de estudios nos permitirá indagar acerca de las diferencias existentes, entre universidades, respecto al tipo y número de asignaturas, a su propia ausencia o existencia, su secuencialidad y en lo que concierne al número de créditos de lengua que el estudiante recibe en su formación (ya sea antes de comenzar a cursar materias de traducción, simultáneamente, o en algún momento de la formación). Por otro lado, teniendo en cuenta el contenido de las guías docentes, podremos esbozar el perfil formativo del traductor de italiano dentro de cada una de las universidades y a nivel global.

## 2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es el de conocer el modo de implantación del italiano como lengua de trabajo dentro de los planes de estudio del Grado en Traducción e Interpretación en España. Con estos datos, asimismo, deseamos:

- a) Indagar acerca del modo de abordaje de las asignaturas relacionadas con la traducción de italiano como LC.
- b) Comparar los distintos itinerarios ofrecidos por cada uno de los centros que ofrecen dicha lengua.

## 3. Metodología

Se trata de una investigación descriptiva, de tipo censal y de carácter exploratorio en la que es posible diferenciar dos fases de análisis.

En la primera de ellas se realizó una búsqueda dentro de la plataforma RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos) para localizar la totalidad de instituciones universitarias existentes en el territorio estatal y, posteriormente, realizar una búsqueda individualizada en la página

web de cada una de ellas, de manera que fuese posible discernir si dicho centro ofertaba el Grado en Traducción e Interpretación o algún grado afín. Se hallaron 29 centros donde se oferta el Grado en Traducción e Interpretación, si bien no se tuvieron en cuenta dobles grados ni se contabilizó cada lengua de trabajo como grado individual, por lo que cada institución alberga un máximo de un grado, según este criterio.

Se encontraron 4 grados afines (Lenguas Modernas y Traducción, Traducción y Mediación Interlingüística, Traducción y Comunicación Intercultural, Lenguas Aplicadas y Traducción) que sí se tuvieron en cuenta dentro del cómputo final. De aquí en adelante nos referiremos a todos ellos, de modo genérico, como Grado en Traducción e Interpretación.

Localizadas todas las instituciones donde se impartía el grado, se procedió a indagar sobre la presencia de italiano como lengua de trabajo dentro del mismo, ya fuese como LB, LC o Lengua D (LD). En algunas ocasiones, la información relativa a la oferta lingüística de cada grado aparecía claramente detallada en la página web institucional, por lo que, en caso de que no se incluyese el italiano, no hubo necesidad de comprobar la información directamente dentro del plan de estudios. Cabe señalar que toda la información obtenida para este estudio se extrajo de dichas páginas, con lo que son datos de dominio público.

La segunda fase de la investigación consistió en un análisis manual de contenido de los planes de estudio de los grados donde se oferta italiano como lengua de trabajo, así como del contenido las guías docentes de las asignaturas pertinentes. El análisis de los planes de estudio tenía como objetivo discernir el número de asignaturas de lengua y cultura y su denominación dentro del plan de estudios, por un lado, y de las asignaturas de traducción, por otro. En este caso, también deseábamos conocer su denominación dentro el plan de estudios y el tipo de especialidad, si procedía.

Por medio del análisis del plan de estudios también deseábamos conocer el número de créditos de lengua que el alumno recibe en cada universidad, ya sea antes de comenzar su formación en materia de traducción (en caso de que ambas formaciones no se solapen) o bien tras haberla iniciado, en el caso contrario.

Por otro lado, el análisis de las guías docente de las asignaturas se llevó a cabo mediante la inclusión de la información en una plantilla *ad hoc* en la que se incluyeron campos para especificar el tipo de formación, curso, carácter y créditos de la asignatura.

Hemos de subrayar, por último, que tan solo se han contemplado asignaturas que estuvieran recogidas dentro del plan de estudios a través de una guía docente, excluyendo de este modo posibles asignaturas ofertadas en los institutos de idioma de cada institución, de las que no se proporcionara información específica.

#### **4. Resultados**

A continuación presentamos algunas de las características de los distintos itinerarios formativos que ofrecen las universidades españolas, dentro del Grado en Traducción e Interpretación, cuando el estudiante se decanta por hacer del italiano su lengua de trabajo.

Estudiamos la situación en cada una de las comunidades autónomas por separado. Para ello, en primer lugar referimos sucintamente la situación de la comunidad analizada en cuanto a instituciones universitarias, ya sean públicas o privadas. Posteriormente se comparará este desglose con la oferta del Grado en Traducción e Interpretación existente, y de italiano como lengua de trabajo, si procede.

Evidentemente, se han excluido algunas comunidades y universidades de este apartado, bien por no existir la posibilidad de estudiar el grado o bien por ser comunidades en las que no se oferta italiano como LC o LD.

##### *4.1 Andalucía*

De las once universidades públicas, sólo en 4 donde es posible estudiar Traducción e Interpretación es posible también cursar italiano como LC y, en el caso de la Universidad de Granada, también como LD. En esta comunidad encontramos, por ello, una oferta bastante amplia del grado y de la lengua italiana, concretamente, teniendo en cuenta que en esta comunidad autónoma el número total de instituciones es de 11 (10 universidades públicas y una privada).

En el caso de la Universidad de Córdoba (UCO) (Tabla 1-A), como se ha mencionado, existe un itinerario específico para la LC italiano constituido por 10 asignaturas y que incluye cuatro de lengua, una de cultura y cinco de traducción. En esta universidad, el estudiante recibe 24 créditos de lengua entre el primer y el segundo curso. Por ello, se le presupone, como se menciona en las guías docentes analizadas, un nivel B2 de lengua italiana

antes de abordar las asignaturas de traducción (al finalizar la asignatura Lengua C IV, como se verá en la tabla posterior).

Esta formación incluye una asignatura de traducción general en el segundo curso y cuatro de traducción especializada en diversos campos durante el tercer curso. Todo ello se complementa con una asignatura de corte histórico y cultural, también durante el tercero. Según las guías docentes consultadas, todas se imparten en italiano. Se trata de un itinerario carente de optatividad, puesto que el estudiante que decida estudiar italiano como LC deberá acogerse, en su totalidad, al itinerario propuesto.

En la Universidad de Granada (UGR) (Tabla 1-B) encontramos la posibilidad de estudiar italiano como LC, con un itinerario formado por 14 asignaturas, además de como Tercera Lengua Extranjera, de manera optativa. En este sentido, las asignaturas optativas de la titulación están programadas para el tercer y cuarto curso y comprenden un total de 30 créditos. De la gran oferta de lenguas de la que dispone la UGR como tercera lengua extranjera (15, en total), encontramos algunas lenguas cuyas asignaturas no se encontraban disponibles para el curso en el que se tomaron los datos (2018-2019), como las correspondientes a la lengua que ocupa nuestro estudio. Por ello, la información al respecto es escasa debido a que las guías docentes no están disponibles al no ofertarse las asignaturas en cuestión. En cualquier caso, se trata de asignaturas con carácter optativo, de 6 créditos, y que es posible cursar durante el tercer y cuarto curso, como ya se ha mencionado.

Por otra parte, el itinerario de italiano como LC del Grado en Traducción e Interpretación está formado por seis asignaturas de lengua, una de cultura y siete de traducción. Al finalizar el tercer curso, el estudiante habrá podido recibir 42 créditos de lengua italiana con los que afrontar las asignaturas de traducción, que comienzan también durante dicho curso (por lo que, en algún momento, ambas formaciones se solapan).

De las asignaturas de traducción, tres son de corte generalista, dos de traducción especializada y dos de traducción inversa. Tal y como ocurre en la UCO, las asignaturas se imparten en italiano, según lo expuesto en las guías docentes; sin embargo, en este itinerario formativo sí disponemos de optatividad dentro del tercer y cuarto curso.

En la Universidad de Málaga (Tabla 1-C) es posible estudiar italiano como LC o como LC2 dentro del grado, por lo que la situación en esta universidad es un tanto particular. El estudiante ha de elegir una LC (además de, evidentemente, una LB distinta a esta), pero la optatividad existente en el cuarto curso hace que, en caso de optar por el itinerario de

traducción generalista respecto a la LC, sea obligatorio elegir una LC2 distinta a las que está ya cursando.

Las asignaturas cuyo objetivo tienen instruir al alumnado en competencias lingüísticas y culturales se encuentran combinadas, con la denominación *Lengua y Cultura “C”* o *Lengua y Cultura “C2”*. En total, son seis las asignaturas con esta denominación. El futuro traductor de italiano formado en esta universidad ha recibido 30 créditos de formación lingüística si ha elegido italiano como LC y solo 18 si la cursa como LC2. Recordemos, asimismo, que en ambas cifras también estarían englobados los créditos dedicados al aprendizaje de contenidos culturales.

El resto de asignaturas de traducción se distribuyen equitativamente entre asignaturas de corte generalista y de traducción especializada, con 12 créditos correspondientes a 2 asignaturas de cada tipo.

En la Universidad Pablo de Olavide (Tabla 1-D), donde es posible estudiar italiano como LC, son 14 las asignaturas que conforman el itinerario del futuro traductor. Seis asignaturas se encargan de la formación lingüística, dos de la cultural, y otras seis forman parte del itinerario de traducción (con una asignatura generalista, una de traducción inversa, y cuatro de traducción especializada).

Por ello, se trata de la universidad andaluza con más asignaturas en cuya combinación lingüística incluye al italiano, junto con la UGR, si bien ofrece menos créditos. En total, el estudiante ha recibido 39 créditos de lengua italiana a la finalización de sus estudios.

Tabla 1. Universidades de Córdoba, Granada, Málaga y Universidad Pablo de Olavide.

<b>(A) UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua C I	1	Obligatoria (6)
Lengua C II	1	Obligatoria (6)
Lengua C III	2	Obligatoria (6)
Lengua C IV	2	Obligatoria (6)
Cultura y Civilización de la Lengua C	3	Obligatoria (6)
Traducción General de la Lengua C	2	Obligatoria (6)
Traducción Jurídica y Económica de la Lengua C	3	Obligatoria (6)
Traducción Literaria de la Lengua C	3	Obligatoria (6)
Traducción Científica y Técnica de la Lengua C	3	Obligatoria (6)
Traducción Periodística	3	Obligatoria (6)
<b>(B) UNIVERSIDAD DE GRANADA</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua C Nivel 1	1	Básica (12)

Lengua C Nivel 2	1	Básica (6)
Lengua C Nivel 3	2	Obligatorio (6)
Lengua C Nivel 4	2	Obligatorio (6)
Lengua C Nivel 5	3	Obligatorio (6)
Lengua C Nivel 6	3	Obligatorio (6)
Cultura de la Lengua C Italiano	2	Obligatorio (6)
Traducción 1 C-A	3	Obligatorio (6)
Traducción 2 C-A	4	Obligatorio (6)
Traducción 3 C-A	4	Obligatorio (6)
Traducción en Ciencia y Tecnología C-A	3, 4	Optativa (6)
Traducción en Ciencia y Tecnología A-C	3, 4	Optativa (6)
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A	3, 4	Optativa (6)
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C	3, 4	Optativa (6)
<b>(C) UNIVERSIDAD DE MÁLAGA</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua y Cultura "C" aplicadas a la Traducción e Interpretación (I)	1	Básica (9)
Lengua y Cultura "C" aplicadas a la Traducción e Interpretación (II)	1	Básica (9)
Lengua y Cultura "C" aplicadas a la Traducción e Interpretación (III)	2	Obligatorio (6)
Lengua y Cultura "C" aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV)	2	Obligatorio (6)
*Lengua y Cultura "C2" aplicadas a la Traducción e Interpretación (I)	4	Optativa (9)
*Lengua y Cultura "C2" aplicadas a la Traducción e Interpretación (II)	4	Optativa (9)
Traducción General "CA-AC" (I)	3	Obligatorio (6)
Traducción General "CA-AC" (II)	3	Obligatorio (6)
Traducción especializada "CA-AC" (I)	4	Optativa (6)
Traducción especializada "CA-AC" (II)	4	Optativa (6)
<b>(D) UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua C I	1	Básica (9)
Lengua C II	1	Obligatorio (6)
Lengua C III	2	Obligatorio (6)
Lengua C IV	2	Obligatorio (6)
Lengua C V	3	Optativa (6)
Lengua C VI	3	Obligatorio (6)
Cultura y Sociedades de C I	2	Obligatorio (6)
Cultura y Sociedades de C II	2	Básica (6)
Introducción a la Traducción de la Lengua C	3	Obligatorio (6)
Traducción especializada C I	3	Obligatorio (6)
Traducción especializada C II	4	Obligatorio (6)
Traducción de software y páginas web C	3	Obligatorio (6)
Traducción Editorial C	4	Optativa (3)
Técnicas de Traducción Inversa C	4	Optativa (6)

#### 4.2 Canarias

En Canarias existen seis universidades (tres instituciones públicas y tres privadas). De ellas, solo es posible estudiar Traducción e Interpretación en una de las universidades públicas, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En esta institución encontramos la posibilidad de estudiar italiano como LD aunque, en este caso, la oferta se limita a dos asignaturas optativas de lengua. Son las asignaturas Lengua D I Italiano y Lengua D II Italiano. Ambas son optativas de 6 créditos que se imparten en cuarto curso mediante un convenio con el Aula de Idiomas.

Por lo tanto, entendemos que el objetivo de esta formación no es el de instruir a un futuro traductor, sino el de emprender una formación lingüística que, en un futuro, el estudiante pueda continuar por su cuenta si desea ejercer la profesión.

#### 4.3 Castilla y León

En esta comunidad autónoma existen cinco universidades privadas y cuatro públicas. La oferta para el Grado en Traducción e Interpretación se reduce a la Universidad de Valladolid (UVA) y Universidad de Salamanca (USAL). En ambas es posible estudiar italiano.

En concreto, en el primer caso (UVA), encontramos un itinerario similar al nombrado en el punto anterior: se oferta el italiano como LD optativa (asignaturas de contenido lingüístico), ofertando dos asignaturas de 6 créditos que no llevan a una posterior formación en materia de traducción. Las asignaturas Italiano D1 e Italiano D2 se imparten en tercer curso.

En el caso de la Universidad de Salamanca (Tabla 2), la denominación de la formación es la de "Lengua Extranjera Optativa". Aquí, las asignaturas de lengua italiana (y su traducción, en algún caso) son materias de 6 créditos que se pueden cursar en primer, segundo, tercer o cuarto curso en su lógica progresión. Forman parte de un bloque de un total de 60 créditos ECTS de optativas en el que el estudiante ha de elegir entre asignaturas específicas (como el caso que nos ocupa) y generalistas. Entre estas asignaturas tenemos cuatro de lengua, una de traducción y una asignatura que aúna ambas que se cursan en progresión.

Tabla 2. Universidad de Salamanca.

<b>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – LENGUA EXTRANJERA OPTATIVA</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua Italiana I	Progre.	Optativa (6)
Lengua Italiana II	Progre	Optativa (6)
Lengua Italiana III	Progre	Optativa (6)
Lengua Italiana IV y Traducción	Progre.	Optativa (6)
Lengua Italiana V	Progre.	Optativa (6)
Traducción Directa I: 3º Lengua Extranjera: Italiano	Progre	Optativa (6)

#### 4.4 Cataluña

A pesar de que en Cataluña existen 12 instituciones universitarias (7 públicas y 5 privadas), y a pesar de que el Grado de Traducción e Interpretación se imparte en 4 de ellas (3 públicas y una privada), solo es posible estudiar italiano dentro del grado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (Tabla 3), en concreto como LC.

Este itinerario comprende 10 asignaturas, si bien 2 de ellas son optativas. La denominación de estas asignaturas dentro del plan de estudios hace más difícil su clasificación en cuanto a asignaturas de lengua, cultura o traducción, puesto que hasta en 6 ocasiones la denominación de algunas de las asignaturas de este itinerario es la de “Idioma y traducción”. Sin embargo, tras efectuar el correspondiente análisis de contenido de las guías docentes, podemos discernir perfectamente su tipología. En este caso, el itinerario ofertado por la UAB se compone de 5 asignaturas de lengua, 2 de cultura y 3 de traducción, todas de corte generalista.

El número de créditos de lengua que el estudiante recibe en esta universidad es de 42, si bien su planificación temporal hace que no todos ellos se impartan antes de que el discente comience con el itinerario relativo a las asignaturas de traducción.

Tabla 3. Universidad Autónoma de Barcelona.

<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA – LENGUA C</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Idioma C para traductores e intérpretes (italiano)	1.4	Básica/Optativa (9)
Idioma C para traductores e intérpretes (italiano)	1.4	Básica/Optativa (9)
Literatura extranjera para traductores (italiano)	4	Optativa (6)
Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C (italiano)	4	Optativa (6)
Idioma y traducción C1 (italiano)	2	Obligatoria (9)

Idioma y traducción C2 (italiano)	2	Obligatoria (9)
Idioma y traducción C3 (italiano)	3	Obligatoria (9)
Idioma y traducción C4 (italiano)	3	Obligatoria (9)
Idioma y traducción C5 (italiano)	4	Obligatoria (6)
Idioma y traducción C6 (italiano)	4	Obligatoria (6)

#### 4.5. Comunidad de Madrid

Las posibilidades para estudiar italiano como lengua de trabajo dentro del Grado en Traducción e Interpretación son reducidas en la Comunidad de Madrid, al igual que ocurre en Cataluña. A pesar de que ambas comunidades albergan un gran número de universidades (14 en el caso de la Comunidad de Madrid, sumando las 6 instituciones públicas y las 8 privadas), la oferta mencionada se reduce a tres asignaturas de italiano como LD en toda la comunidad, a pesar de que el grado se imparte en hasta 7 universidades.

La Universidad Autónoma de Madrid ofrece las asignaturas en cuestión, que son Lengua D1, D2 y D3. Todas ellas son asignaturas optativas de 6 créditos (ofreciéndose, así, un total de 18), si bien es obligatorio cursar al menos una LD.

De nuevo, desaparece la opción de recibir más formación que la puramente lingüística, con lo que queda a discreción del estudiante o del graduado poder acceder a dicha formación de otro modo.

#### 4.6 Comunidad Valenciana

La oferta del grado de Traducción e Interpretación en la Comunidad Valenciana es amplia, ya que se oferta en 4 de las 8 instituciones de la comunidad; de este total de 8, 5 son públicas y 3 son privadas, aunque es importante señalar que el grado se oferta en 3 públicas y solo en una privada. Sin embargo, son la Universidad de Valencia (UV) y Universidad de Alicante (UA) las únicas donde es posible estudiar italiano como una lengua más dentro del grado que nos ocupa.

En el caso de la UV (Tabla 4-A), encontramos un itinerario de italiano como LC con 7 asignaturas. Tras cursar 4 asignaturas de contenido lingüístico en las que el estudiante recibe 24 créditos, se pasa a cursar 3 asignaturas de traducción de corte genérico.

En la UA (Tabla 4-B), por otro lado, encontramos el italiano como LD. A diferencia del tratamiento que reciben otras LD, en este caso sí

encontramos asignaturas de traducción que sirvan para completar la formación recibida en el plano lingüístico (con 3 asignaturas de 6 créditos), con lo que sobreentendemos que el egresado podría ser competente, al menos en términos relativos, a la hora de enfrentarse a un posible encargo de traducción.

En el momento en el que el estudiante comienza a cursar las asignaturas de traducción, ha recibido 18 créditos de lengua italiana, como se observa en la tabla.

Tabla 4. Universidad de Valencia y Universidad de Alicante.

<b>(A) UNIVERSIDAD DE VALENCIA – LENGUA C</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua italiana 1	2	Optativa (6)
Lengua italiana 2	2	Optativa (6)
Lengua italiana 3	3	Optativa (6)
Lengua italiana 4	3	Optativa (6)
Traducción general italiano 1 / español-catalán	3	Optativa (6)
Traducción general italiano 2 / español-catalán	4	Optativa (6)
Traducción general italiano 3 / español-catalán	4	Optativa (6)
<b>(B) UNIVERSIDAD DE ALICANTE – LENGUA D</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua D (I): Italiano	2	Obligatoria (6)
Lengua D (II): Italiano	2	Obligatoria (6)
Lengua D (III): Italiano	3	Optativa (6)
Lengua y Traducción D (I): Italiano	3	Optativa (6)
Lengua y Traducción D (II): Italiano	4	Optativa (6)
Lengua y Traducción D (III): Italiano	3	Optativa (6)

#### 4.7 País Vasco

De las 3 universidades existentes dentro de esta comunidad (en concreto, una pública y 2 privadas) solo se ofrece la posibilidad de estudiar el Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde solamente encontramos asignaturas de italiano de contenido lingüístico, en este caso como LD.

Se trata de tres asignaturas de carácter optativo, de 6 créditos cada una, que pueden estudiarse tanto en tercer como cuarto curso y cuya formación no puede completarse posteriormente con asignaturas de traducción.

#### 4.8 Región de Murcia

La oferta del grado en esta comunidad la conforman una universidad pública, la Universidad de Murcia (UM), donde es posible estudiar italiano como LC o como LD, y una privada la Universidad Católica de San Antonio (UCAM), donde es posible estudiar un itinerario de italiano como LC. Estas cifras resultan contundentes, debido a que en la comunidad solo existen 3 universidades (2 públicas y una privada) y el grado que nos ocupa se cursa en dos de ellas, una de cada tipo.

Como hemos apuntado, en el caso de la UM (Tabla 5-A) encontramos italiano como LC y como LD. En el caso de que el estudiante decida estudiar italiano como LC, su formación se apoyará en 5 asignaturas de lengua, de 6 créditos cada una, con lo que el número de créditos de lengua recibidos para abordar las asignaturas de traducción será de 30. Las asignaturas de traducción son 4 y se dividen en partes iguales entre asignaturas de corte genérico y asignaturas que abordan la traducción especializada.

Si el estudiante elige italiano como LD, solo podrá estudiar 3 asignaturas de lengua (en total, 18 créditos) durante el segundo y tercer curso. Tal y como suele suceder en el caso de las LD, en el caso de la UM tampoco se ofertan asignaturas de traducción para este itinerario.

En la UCAM (Tabla 5-B) encontramos, asimismo, un itinerario de LC para la lengua italiana. Se ofertan 6 asignaturas de traducción y 3 de traducción, de corte generalista. El número de créditos totales dedicados a la lengua italiana es de 36.

Tabla 5. Universidad de Murcia y Universidad Católica San Antonio de Murcia.

<b>(A) UNIVERSIDAD DE MURCIA – ITALIANO LENGUA C</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Lengua C I (Italiano)	1	Obligatoria (6)
Lengua C II (Italiano)	2	Obligatoria (6)
Lengua C III (Italiano)	2	Obligatoria (6)
Lengua C IV (Italiano)	3	Optativa (6)
Lengua C V (Italiano)	3	Optativa (6)
Traducción General C-A I (Italiano)	4	Obligatoria (6)
Traducción General C-A II (Italiano)	4	Obligatoria (6)
Traducción Especializada C-A I (Italiano)	4	Obligatoria (6)
Traducción Especializada C-A II (Italiano)	4	Optativa (6)
<b>(B) UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA – LENGUA C</b>		
<b>ASIGNATURAS DEL ITINERARIO</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARÁCTER/CRÉDITOS</b>
Italiano I	1	Optativa (6)
Italiano II	1	Optativa (6)
Italiano III	2	Optativa (6)

Italiano IV	2	Optativa (6)
Italiano V	3	Optativa (6)
Italiano VI	3	Optativa (6)
Traducción General ( Italiano – Español) I	3	Optativa (6)
Traducción General ( Italiano – Español) II	4	Optativa (6)
Traducción General ( Italiano – Español) III	4	Optativa (6)

Una vez analizadas todas las universidades, es necesario establecer ciertos criterios a la hora de realizar comparaciones entre los diversos itinerarios expuestos anteriormente. Una de las divisiones más importantes a las que tenemos que enfrentarnos es a la de LC/LD. En nuestro caso, excluiríamos de nuestras reflexiones los itinerarios formativos de las universidades que ofertan italiano como LD, ya que su estructura no hace posible equipararlos con el de una LC. No obstante, existen algunos casos excepcionales en los que tenemos que considerar que una LD funciona, a efectos prácticos, como lo haría una LC (por ejemplo, el caso de la “Lengua Extranjera Optativa” de la Universidad de Salamanca). Por todo ello, consideramos que solo es pertinente realizar comparaciones entre itinerarios de LC o equivalentes<sup>1</sup>.

En las universidades que aparecen en la Tabla 6 se ofrece italiano como LC o como LD con asignaturas de traducción. Se presentan por orden alfabético dentro del listado de comunidades autónomas que se determinó dentro del apartado Resultados. Se han consignado todas las asignaturas existentes para el itinerario que toma al italiano como lengua de trabajo dentro cada universidad, teniendo en cuenta en ocasiones algunas asignaturas optativas, aunque sean excluyentes dentro del propio itinerario.

El contenido de las asignaturas ha sido definido en virtud de su propia denominación y, en casos donde no hubiese claridad suficiente en la denominación, mediante análisis manual del contenido de la guía docente; no obstante, existen casos en los que las asignaturas han de considerarse de manera combinada. Por último, se determina el número de créditos de lengua que el estudiante recibe al término de su itinerario formativo, por lo que se han consignado tanto los créditos de lengua que el discente ha

---

<sup>1</sup>A pesar de que no entraremos a analizar en profundidad itinerarios de LD, es posible realizar algunas observaciones teniendo en cuenta los datos tomados: por norma general se trata de itinerarios formados por un máximo de 2 o 3 asignaturas (normalmente, con un total de 18 créditos). En la ULPGC, en la UAM, en la UPV/EHU y en la UM se ofrece un itinerario de 3 asignaturas y de 18 créditos en total. En la UMA se ofrecen dos asignaturas que suman también 18 créditos; la excepción es la UVA, con dos asignaturas que suman 12 créditos en total. Además, a la luz del análisis de contenido realizado, concluimos que, efectivamente, los contenidos de cultura y traducción escasean en estas asignaturas, pues su cometido simplemente es el de adquirir competencias lingüísticas básicas.

recibido en el momento de comenzar las asignaturas de traducción como los que ha recibido de manera simultánea.

Tabla 6. Distintos itinerarios de traducción de italiano dentro del Grado en Traducción e Interpretación

UNIVERSIDAD	ASIG. LENGUA	ASIG. CULTURA	ASIG. TR. GEN	ASIG. TR. ESP	CRÉD. LENGUA
Universidad de Córdoba	4	1	1	4	24
Universidad de Granada	6	1	3	4	42
Universidad de Málaga (LC)	4 (conjunto lengua + cultura)		2	2	30
*Universidad de Málaga (LC2)	2 (conjunto lengua + cultura)		-	-	18
Universidad Pablo de Olavide	6	2	1	5	39
*Universidad de Salamanca (Len. Extr.)	4	0	2	0	24
Universidad Autónoma de Barcelona	6 (len + trad); 2 (len. opt.)	2	(conjunto lengua + traducción)		68 16
Universidad de Valencia	4	0	3	0	24
*Universidad de Alicante (LD)	3 (lengua); 3 (len + trad)	0	(conjunto lengua + traducción)		18 18
Universidad de Murcia	5	0	2	2	30
Universidad Católica San Antonio de Murcia	6	0	3	0	36

La información mostrada en la Tabla 6 proporciona el contexto necesario para analizar cinco aspectos principales del modo de implantación del italiano como lengua de trabajo dentro del Grado en Traducción e Interpretación: número y tipo de asignaturas ofertadas, su secuencialidad, las carencias existentes en los distintos itinerarios formativos y el nivel de lengua que se pretende alcanzar en cada una de las facultades.

Como se ha evidenciado durante todo el trabajo, existe una gran diversidad dentro de los itinerarios analizados. La nomenclatura en sí supone un elemento diferenciador, ya que el italiano se imparte como “Lengua C”, “Lengua Extranjera Optativa” y “Lengua D” con asignaturas de traducción. Existe también diversidad estructural, incluso dentro de la propia categoría de LC. Además, se ha observado que dentro de la mayoría de itinerarios no existe división clara entre asignaturas de lengua y de cultura y,

en el caso de producirse dicha división, la oferta de materias de cultura es de una o, como máximo, de dos; en el caso de la traducción, las asignaturas tienden a subdividirse claramente entre asignaturas de traducción general y de traducción especializada, si bien algunas universidades (Universidad de Córdoba, Universidad de Granada y Universidad Pablo de Olavide) realizan divisiones aún más claras (con asignaturas, por ejemplo, de traducción jurídica o de software). Sin embargo, algunas universidades (Universidad de Salamanca, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad de Alicante, Universidad Católica San Antonio de Murcia) no ofertan asignatura alguna de traducción especializada.

En general, el número total de asignaturas oscila entre las 6 y las 14; los itinerarios de 6 asignaturas son los correspondientes a italiano LD de la Universidad de Alicante y la “Lengua Extranjera Optativa” de la Universidad de Salamanca.

Respecto a la secuencialidad de las asignaturas, hemos de apuntar que, como cabe esperar, en la mayoría de casos se comienza en el primer curso (o, en algunos casos, en segundo curso) con las asignaturas de lengua y, posteriormente, se comienzan a introducir las asignaturas de traducción (primero general y después, en su caso, especializada). En el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, las asignaturas de traducción se introducen junto con las de lengua.

Consideramos importante llamar la atención respecto a un último aspecto: el número de créditos de lengua asignados en cada itinerario, pues hemos observado que una de las mayores irregularidades entre centros aparece justamente en este punto. Si bien sería interesante conocer cuál es el nivel que el estudiante alcanza antes de comenzar su formación en el itinerario de traducción (presuponiendo además que dicho nivel continúa avanzando durante ese mismo itinerario), en ocasiones no es posible discernir con claridad este aspecto debido a la secuencialidad de las asignaturas<sup>2</sup> o a su propia denominación<sup>3</sup>.

## 5. Discusión

Como hemos consignado al principio de nuestro trabajo, existen varios autores (Albir, 1999; Navarro-Coy, 2018) que han dado cuenta de la lenta progresión de la Didáctica de la Traducción a lo largo de las últimas

---

<sup>2</sup>Algunos de estos créditos se imparten durante el itinerario de traducción.

<sup>3</sup>Por ejemplo, aquellos casos en los que la asignatura también presente contenidos de cultura, pues no es posible establecer una división de créditos.

dos décadas. Para intentar discernir las causas de esta progresión tan obstaculizada podríamos acudir a algunas de las reflexiones fruto de este estudio. En primer lugar, podemos establecer motivos relativos al Grado de Traducción e Interpretación como ente administrativo: los aspectos curriculares del grado, su plan de estudios y su organización.

La mera clasificación formal sobre la que se sustentan los itinerarios de traducción (con lenguas B, lenguas C y lenguas D) supone ya un factor que se debe tener en cuenta y que, para algunos autores, también cambia la orientación del itinerario de traducción, como sugiere Mayoral (2001). En el caso del itinerario lingüístico, esto resulta aún más evidente, puesto que, para empezar, el nivel de partida es siempre distinto.

En el caso de la traducción, este autor presupone que las asignaturas de traducción de la LB descargan a las asignaturas de traducción de LC de la discusión de problemas generales de traducción y que las clases de traducción de LC podrían tener utilidad como clase avanzada de dicha LC y, por ello, propone que el profesor de traducción se convierta *necesariamente* en un experto en la enseñanza de las dos lenguas entre las que trabaja. Por tanto, su concepción de clase de traducción C-A incluye “una insistencia menor en la discusión de problemas traductológicos generales” y “una insistencia mayor en su uso como clase de lengua extranjera avanzada” (Mayoral, 2001, p. 325).

A pesar de esto, Mayoral (2001) sostiene que debe haber una mayor aproximación entre las traducciones con las lenguas B y C. Ello tendría sentido puesto que, en palabras de este autor, los procedimientos y problemas de traducción son los mismos independientemente de los pares de lenguas implicados.

Precisamente, nuestra propuesta se basa en una concepción diferente de la clase de traducción de la lengua C. Consideramos que la clase de traducción no debería jerarquizarse en función de las lenguas y de su clasificación formal dentro del grado y que, por tanto, lo aprendido en la clase de traducción de LB no debería considerarse guía y modelo para la LC. Podemos sustentar lo anterior con afirmaciones como las de La-Rocca (2005, p. 236), quien señala que “desde una perspectiva didáctica, la traducción entre lenguas afines como el español y el italiano presenta algunas peculiaridades que la distinguen de la traducción entre lenguas más alejadas como el alemán y el español, o el inglés y el italiano”.

Si bien los procedimientos de traducción son similares, en el caso que nos ocupa, el italiano, no podemos ignorar los estudios sobre didáctica de lenguas afines (Calvi, 2004) y transferencia positiva (Alonso-Alonso y González-Álvarez, 1996), que pueden dotarnos de herramientas ya

validadas que hay que tener en cuenta y que podrían ayudarnos a solventar desafíos en la enseñanza de la traducción de esta lengua. Lo mismo ocurre en el caso de los problemas de traducción, pues dejar de lado los *problemas generales de traducción* podría ser contraproducente en clase de traducción de LC. Dentro de estos *problemas generales* se encuentran la interferencia y el calco, dos de los grandes obstáculos para el traductor.

Por último, consideramos que la clase de traducción no debería plantearse en ningún momento como clase avanzada de lengua. El vehículo comunicativo de una clase de traducción es, normalmente, la lengua materna. Si bien es cierto que el estudiante adquiere conocimientos lingüísticos indirectamente, la mera concepción como clase de lengua tendrá repercusiones metodológicas que convendría evitar; además, consideramos que no es condición *sine qua non* que el profesor de traducción sea un experto en la enseñanza de lenguas, puesto que la formación de los profesionales de la traducción no siempre procede de titulaciones con vocación pedagógica.

Los resultados reflejan la heterogeneidad y diversidad de contenidos dentro del Grado en Traducción e Interpretación es evidente. Se trata de una titulación multidisciplinar sostenida por una gran variedad de lenguas de trabajo, direccionalidades y especialidades que se torna demasiado grande y disperso como para establecer directrices generales en torno a cuestiones que podrían parecer básicas. Como afirma Calvo (2004), el carácter multidisciplinar de la titulación hace que la propuesta formativa de la misma se sostenga mediante una construcción del conocimiento en red que crea enlaces entre materias de diversos campos.

El hecho de que existen pocas propuestas didácticas relacionadas con combinaciones lingüísticas concretas, es decir, existe una “Didáctica de la Traducción” y no distintas “didácticas de la traducción” que sean específicas para ciertas combinaciones lingüísticas; dicho de otro modo, la mayoría de estudios del campo pretenden extender propuestas válidas para varias combinaciones lingüísticas o, al menos, no suele indicarse lo contrario.

A pesar de que en un primer momento esto podría no parecer problemático, pues es cierto que el ejercicio de la traducción se rige por ciertas reglas y principios generales, también parece que tiene más sentido que la didáctica de la traducción hile más fino. En este sentido, los avances en la didáctica de L2/LLEE son de gran ayuda, puesto que se trata, sin duda, de un campo mucho más consolidado que el que estamos tratando.

A estas causas añadimos, por último, causas meramente hermenéuticas y relativas a los Estudios de Traducción estrictamente. La

complejidad del proceso de traducción *per se* hace que existan aún multitud de interrogantes acerca de los esquemas mentales responsables y de las características de dicho proceso que, de conocerse en profundidad, ayudarían a establecer de manera más coherente y unívoca el modo en que debe enseñarse a traducir.

Es evidente, asimismo, que la falta de consenso en torno a nociones teóricas básicas dentro de los propios Estudios de Traducción, especialmente en lo relativo a esquemas conceptuales, supone un gran lastre para el desarrollo de algunos campos aledaños. Por nombrar alguno, existe un gran debate sobre si realmente existen entidades como los “textos generales” y los “textos especializados” (Mayoral, 2001), con la consecuente división de asignaturas y (supuestamente) de enfoques metodológicos para la enseñanza.

## 6. Conclusiones

En el presente estudio hemos tratado de indagar acerca del modo de implantación del italiano como lengua de trabajo dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. En este sentido, hemos corroborado lo señalado por Baxter (2014) respecto a que España se erige como un país idóneo como caso de estudio de la titulación debido a que aglutina un gran número de facultades donde se imparte en comparación con el número de estudiantes y teniendo en cuenta el número total de universidades.

Respecto a la presencia del italiano en los planes de estudio, podemos concluir que la representación de esta lengua dentro del grado es escasa, ya que se imparte en un número reducido de facultades, e irregular. Esta irregularidad se hace patente, sobre todo, en el carácter del itinerario en sí (LC, LD o equivalente con asignaturas de traducción), los tipos de asignaturas que se ofertan y los créditos de lengua que el estudiante recibe.

En general, existen carencias en cuanto al contenido de las asignaturas, especialmente en el aspecto cultural, ya que hay algunos itinerarios que no incorporan asignaturas de este tipo. Las universidades de la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia, además de la Universidad de Salamanca, no ofertan ni una sola materia dedicada en exclusiva al ámbito cultural. Sin embargo, todas las universidades de Andalucía ofertan asignaturas exclusivas para este ámbito (si bien la Universidad de Málaga ofrece las asignaturas de lengua junto con las de cultura, en una sola materia). Una excepción muy marcada a todo esto la conforma la Universidad Autónoma de Barcelona, que oferta una asignatura llamada “Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C” y

una asignatura llamada “Literatura extranjera para traductores” (si bien ambas son materias optativas). Existe una carencia de asignaturas de traducción inversa (con la excepción de las universidades Pablo de Olavide y de Granada).

Por último, hemos de justificar la pertinencia de nuestro trabajo en virtud de la saturación respecto a ciertas lenguas ofertadas en el Grado en Traducción e Interpretación en España como señala Baxter (2014), ya que las combinaciones lingüísticas existentes en cada facultad son prácticamente las mismas. La presencia del italiano es escasa (se imparte en 8 de 29 facultades como LC) y, como otras lenguas no tan *populares* (por ejemplo, el árabe), ha recibido menos atención en aspectos relacionados con la investigación.

A la luz de los datos obtenidos, y en lo que respecta al currículo del grado, se antoja más coherente realizar un análisis atomizado (es decir, de cada una de las lenguas) que integrado; y, siguiendo este silogismo, parece también bastante improbable en este punto que la Didáctica de la Traducción pueda sostenerse por medio de aportaciones con una orientación generalista. Como ya hemos hecho notar, consideramos que sería positivo comenzar a valorar itinerarios curriculares concretos desde una perspectiva menos jerarquizada.

En este contexto, conocer en profundidad el itinerario formativo de los futuros traductores se antoja pertinente, puesto que el currículo supone el trasvase de la didáctica y, por tanto, podría reportar avances significativos para la Didáctica de la Traducción (o, siguiendo el silogismo expresado anteriormente, *Didáctica de la Traducción del italiano*). En este sentido, recordamos que como afirma Marhuenda (2000), entender la didáctica es entender el currículo (y, por supuesto, viceversa).

### Referencias bibliográficas

- ALBIR, A. H. (1996). *La enseñanza de la traducción (Vol. 3)*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- ALBIR, A. H. (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- ALBIR, A. (2007) Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 1 (2): 163-195.
- ALONSO-ALONSO, M. R. y GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, E. M. (1996). Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva. En *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 133-141.

- ANECA. (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación. Disponible en Web: <[http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf)> [Fecha de consulta: 15/04/19]
- ASENSIO, R. M. (1998). Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 117-130). Servicio de Publicaciones.
- BAER, B. J., y KOPY, G. S. (Eds.). (2003). *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- BAXTER, R. N. (2014). Formación en interpretación en el Estado español: una comparación analítica. *Sendebarr*, 25, 219-246.
- BEEBY-LONSDALE, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- CALVI, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Redele: Revista electrónica de Didáctica ELE*, (1), 2.
- CALVO-ENCINAS, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- CALVO-ENCINAS, E. (2004). Propuestas curriculares de orientación profesional para licenciados en traducción e interpretación. Universitat Jaume I. Disponible en Web: <[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79110/forum\\_2004\\_41.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79110/forum_2004_41.pdf?sequence=1)> [Fecha de consulta: 18/05/19]
- CALVO-ENCINAS, E. (2005). *El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción e interpretación: El ejemplo del Reino Unido*. II Congreso AIETI. Madrid: AIETI.
- CEREZO, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España. Un estudio de caso empírico-descriptivo* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I).
- DAVIES, M. G. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects (Vol. 54)*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- FALZOI, M. C. (2005). *Aproximación a la metodología didáctica de la traducción jurídica: teoría y práctica*. (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- FERNÁNDEZ-SOLA, C. y GRANERO-MOLINA, J. (2008) Planificación y guía docente en el marco de la convergencia europea de educación superior. *Investigación y Educación en Enfermería* 26, 2, 128-135.
- GILE, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training (Vol. 8)*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

- ILHAMI, N. (2016). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la universidad de Granada* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- JUTORÁN, M. O. (2012). *Metodología de la traducción directa del inglés al español*. Granada: Comares.
- KEARNS, J. (2006). *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture* (Tesis Doctoral, Dublin City University).
- KELLY, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice [Translation Practices Explained]*. Manchester: St. Jerome.
- KELLY, D. (2010). Translation didactics. *Handbook of Translation Studies*, 1, 389-396.
- KUSSMAUL, P. (1995). *Training the translator (Vol. 10)*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- LA-ROCCA, M. (2005). Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines. Disponible en Web: <[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_16.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_16.pdf)> [Fecha de consulta: 27/05/19]
- MARHUENDA, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARTÍNEZ, B., y SALINAS, M. J. V. (2011). Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica. *Panacea*, 12(34), 242-249.
- MAYORAL, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019). Registro de Universidades, Centros y Títulos. Disponible en Web: <<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>> [Fecha de consulta: 01/04/2019]
- NAVARRO, M. (2018). Un breve recorrido metodológico por la didáctica de la traducción. En Rojo, A. (Ed.), *La investigación en traducción. Una revisión metodológica de la disciplina*. Barcelona: Anthropos
- NEUBERT, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. *Translation studies: An interdiscipline*, 411-420.
- NORD, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis (No. 94)*. Ámsterdam: Rodopi.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.

- PACTE (2014). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1, 85-115.
- PINTO, M., GÁLVEZ, C. y DIJK, T. V. (2018). *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, I. P. (2008). El Blended learning en la enseñanza de la traducción especializada. En *Innovación docente: docencia y TICs* (pp. 197-208). Universidad de Valladolid.
- SCHÄFFNER, C., y ADAB, B. (Eds.). (2000). *Developing translation competence (Vol. 38)*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- TRICÁS-PRECKLER, M. (1999). Traducción e Interpretación: El plan de estudios y los objetivos de formación. *Hieronymus Complutensis*, (8), 99-106.
- VILLALTA-MUÑOZ, M. L. (2017). *El currículum en Traducción e Interpretación: Análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en Traducción e Interpretación entre China y España*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- ZABALBEASCOA, P. (2000). La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. *Aproximaciones a la traducción*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> Web: [Fecha de consulta: 03/06/19].

## Enseñanza-aprendizaje para la acreditación del idioma inglés según el MCERL en la educación superior ecuatoriana

Magdalena Saltos Barberán  
*Universidad San Gregorio de Portoviejo*  
mmsaltos@sangregorio.edu.ec

Fecha de recepción: 29.11.2019

Fecha de aceptación: 12.12.2019

**Resumen:** Los procesos educativos de enseñanza aprendizaje han evolucionado desde tiempo atrás a la par con la tecnología. Debido a este avance tecnológico y la necesidad de comunicarse en un idioma universalmente hablado como lo es el inglés, pretendemos averiguar si el nivel de idioma inglés que se obtiene en las IES ecuatorianas es equivalente a lo que determina el MCERL; para ello haremos una revisión de los enfoques existentes en la actualidad y plantearemos el uso de los parámetros del MCERL en las certificaciones obtenidas en las IES.

**Palabras clave:** Métodos, educación superior, enseñanza aprendizaje, idioma inglés, enseñanza de idiomas

## Teaching-learning for English language accreditation according CEFRL in Ecuadorian higher education

**Abstract:** The educational processes of teaching learning have evolved since long time ago with technology. Because of this technological advance and the need to communicate in a universal spoken language like it is English language, we intend to research if the level of English language which the students obtained in Ecuadorian universities it is equivalent what to CEFRL determines; so we will review the current approaches and propose the use of the CEFRL parameters in the certifications obtained in the higher education institutions

**Key words:** Methods, higher education, teaching learning, English language, language teaching.

**Sumario:** Introducción. 1. Procesos y métodos en la enseñanza de idiomas. 1.1. La enseñanza del idioma inglés en la educación superior. 2. Certificaciones validadas a nivel internacional y niveles de referencia según el MCERL. 3. Metodología. 4. Conclusiones.

## Introducción

Los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, están en constante cambio, ya sea implementando técnicas, métodos, recursos tecnológicos que nos lleven a obtener el objetivo planteado. Procesos que conlleven a un estudio concreto de acuerdo a la necesidad y requerimiento del estudiante, más aún si se encuentra involucrado en el estudio de idiomas. Los idiomas extranjeros han sido enseñados a través de diferentes métodos, los mismos que han ido evolucionando desde tiempos atrás hasta la actualidad. (Adame 2009, Cabero-Almenara 2010, Celona 2014, Martin 2009, Richards y Rodgers 2001).

Debido al avance tecnológico y la necesidad de comunicarse en un lenguaje universal como lo es el idioma inglés, surge la imperiosa necesidad de involucrarse en el aprendizaje de este idioma. Es así como las instituciones de Educación Superior de varios países a nivel mundial han implementado el aprendizaje del inglés en sus currículos o lo han hecho parte de los procesos para obtener la acreditación del idioma, previo a egresar de la universidad. (Martínez, Arroyo, Castillo y Paneque 2018, Hu y McGrath 2011, Halbach, Lafuente y Perez Guerra 2010, Cronquist y Fiszbein 2017).

En países como Cuba, China, España y países latinoamericanos incluyendo Ecuador demuestran el interés por la excelencia del idioma, pero intervienen varios factores que dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

Para la obtención del dominio de la lengua muchas universidades han optado por seguir un orden de sistema de acreditación incluyendo en sus programas exámenes de reconocimiento internacional que cuentan con el aval de certificación de acuerdo a los objetivos establecido en el MCERL.

En Ecuador los procesos de Enseñanza Aprendizaje en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua han tenido significativos cambios quedando estipulado obtener el nivel B1 para los estudiantes universitarios (Reglamento CES). Partiendo de los requerimientos en cuanto a la enseñanza del idioma inglés y las exigencias del medio queda evidenciado que el aprendizaje del idioma inglés en las Instituciones de Educación Superior (IES) es relevante ya que es un idioma de comunicación universal, motivo por el cual se plantea analizar los procesos académicos con que cuenta la universidad ecuatoriana frente a los requisitos y necesidades para la obtención de la acreditación del idioma inglés, así como también el tipo de certificaciones que se emiten y si están enmarcadas dentro de lo que establece el MCERL.

En Ecuador, a pesar de los esfuerzos realizados por mejorar y alcanzar el nivel requerido, en su gran mayoría no alcanzan con eficacia el aprendizaje del idioma, como lo demuestran estudios realizados (Recino, Minchala y Ortega, 2017) y (Vasquez, 2018). En este sentido surge una gran interrogante ¿Cuáles son los procesos académicos que desarrollan las IES ecuatorianas para que los estudiantes obtengan la acreditación del idioma inglés según el MCERL?

Basándonos en los enfoques metodológicos y en las certificaciones internacionales, pretendemos averiguar si el nivel de idioma que se obtiene en las IES ecuatorianas es equivalente a lo que determina el MECRL en sus principios.

Para ello haremos una breve revisión de los métodos existentes en la actualidad y plantearemos el uso de los parámetros del MCERL en las certificaciones obtenidas en las IES ecuatorianas.

### **1. Procesos y métodos en la enseñanza de idiomas.**

En el presente apartado, vamos a revisar el enfoque que se ha dado a los procesos y métodos en la enseñanza de idiomas. Entre ellos podemos mencionar los siguientes: El método tradicional o método de Gramática y traducción, el método directo, el método audio-oral, el método situacional, surgen otros métodos entre los que se destacan: el método de respuesta física total, el método de enfoque natural, el método de la sugestopedia y el método de enfoque comunicativo.

A lo largo de los años se ha venido estudiando la importancia de aprender una lengua extranjera, tal como ocurría con el Larín y como ocurre con las lenguas modernas, tal y como lo indica (Martin, 2009).

Martin (2009), Richards y Rodgers (2001) han realizado estudios sobre la evolución de los métodos utilizados desde el pasado hasta la época actual.

Desde un enfoque moderno los procesos educativos han logrado ser procesos interactivos en donde el docente y el alumno intervienen enviando y recibiendo información, siendo el rol principal en estos procesos el estudiante. Para Adame (2009) los procesos educativos han evolucionado a la par con el avance de la tecnología; mientras que Cabero-Almenara (2010) afirma que los cambios en nuestra sociedad tienen una fuerte significación en cómo abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A lo que se deduce que los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, están en constante cambio, ya sea implementando estilos de enseñanza acorde al

estilo de aprendizaje del estudiante, aplicando técnicas y utilizando recursos tecnológicos que soporten el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido aquellos procesos que conllevan a un estudio concreto de acuerdo a la necesidad y requerimiento del estudiante, hacen que así el mismo se sienta involucrado en el estudio de idiomas. Los idiomas extranjeros han sido enseñados a través de diferentes métodos y procesos llevados a cabo, programados y diseñados en muchas ocasiones por las instituciones que imparten la enseñanza. La enseñanza-aprendizaje de idiomas utilizando metodologías eficaces apasiona a los educadores, y por ello, estudiosos e investigadores han propuesto métodos, técnicas, ambientes educativos estimulantes, materiales y profesores preparados para potenciar el aprendizaje (Celona, 2014).

Como docentes nos consta que no existe el método perfecto, debido a varios factores que influyen para su variación como, por ejemplo: los objetivos planteados, la planificación que hemos programado, e incluso el nivel de conocimiento del estudiante. Para Martin (2009) “no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje”, mientras que Richards (2006) acota que la demanda de una metodología adecuada para la enseñanza de idiomas se hace cada vez más necesaria.

### *1.1 La enseñanza del idioma inglés en la educación superior*

En nuestro estudio, el idioma de trabajo será el inglés, por ser un medio de comunicación universal, ya que varios países donde el inglés es una segunda lengua, han incluido el estudio de este idioma en los currículos educativos. A continuación, analizaremos los más representativos.

En países como Cuba la enseñanza del idioma inglés se inserta en el proceso de perfeccionamiento de la educación superior de acuerdo a las últimas transformaciones en la Estrategia Curricular de Idiomas Inglés (ECI) (Martínez, Arroyo, Castillo y Paneque, 2018).

En China Hu y McGrath (2011) en su estudio realizado sobre la innovación de la Educación Superior indaga sobre la implementación de una reforma nacional “the College English reform in China” cuyos objetivos fueron mejorar el aprendizaje del inglés a través del uso de ICT (Information and Communication Technology).

En varias universidades han incluido materias dictadas en inglés, tal como ocurre en materias de urbanismo (Sanz-Lázaro et al., 2016), en la asignatura de modelos educativos (Recino et al., 2018).

En universidades españolas, como la Universidad de Castilla-La Mancha, la de Alicante y la de Santiago de Compostela, entre otras, los estudiantes han de acreditar un nivel B1 de una lengua extranjera para poder obtener su título, sea de la especialidad que sea, a pesar de que este es el nivel con el que finalizan el bachillerato. Sin embargo, otras universidades fijan el nivel mínimo en un B2 para todas sus titulaciones. Así ocurre, por ejemplo, en la Universidad de Cantabria y en la de las Islas Baleares (Halbach, Lafuente y Pérez Guerra, 2010).

A pesar de que en las últimas décadas varios autores reconocen la importancia que ha tenido el idioma inglés en el mundo y describen como mejorar la competencia comunicativa, aún no se profundiza en la manera cómo se pueda dar atención a la diversidad étnica multi-intercultural en latinoamericana (Bonilla, Batista y Jimenez, 2016).

Países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, demuestran los avances en el aprendizaje del idioma inglés, así como también los factores que dificultan alcanzar el dominio del idioma (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el Ecuador <sup>1</sup> sobre todo en la etapa universitaria han sufrido grandes cambios desde su currículo e incluso en los rediseños de ofertas académicas en las diferentes carreras.

En este país de acuerdo al Reglamento de Régimen Académico reformado por el pleno del Consejo de Educación Superior (CES),<sup>2</sup> el 27 de febrero de 2019 de acuerdo al registro oficial en su capítulo V, artículo 80, indica que: "El aprendizaje de una segunda lengua será requisito para graduación en las carreras de tercer nivel, de acuerdo con los siguientes niveles de suficiencia tomando como referencia el Marco Común Europeo para lenguas: b) Para el tercer nivel de grado se requerirá al menos el nivel B1". Entendiéndose como carreras de tercer nivel a titulaciones o estudios de grado, haciendo especificaciones con el literal b, ya el tercer nivel de grado es parte de la muestra del presente estudio.

Estudios previos realizados en universidades ecuatorianas revelan el desafío que constituye tanto para estudiantes como para profesores alcanzar el nivel requerido en el idioma inglés. Como lo demuestran evaluaciones realizadas a estudiantes que debían alcanzar el nivel A2 al

---

<sup>1</sup> En nuestro estudio, nos centraremos en Ecuador debido a que la muestra a utilizar es de este país.

<sup>2</sup> Disponible en: <http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html> [Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2019].

final del semestre, los resultados no fueron satisfactorios (Recino et al., 2018).

Por otro lado Vasquez (2018) manifiesta que resultados obtenidos de observaciones realizadas a estudiantes que culminaron seis niveles de inglés, alcanzaron la competencia de expresión oral pero con graves falencias en cuanto al uso de la gramática debido a la no existencia de un aprendizaje secuencial en las estructuras gramaticales, dificultando el uso correcto del idioma en contextos diferentes.

## **2. Certificaciones validadas a nivel internacional y niveles de referencia según el MCERL.**

Una vez revisados los enfoques más representativos en algunos países a nivel mundial, y en Ecuador en particular, pasaremos a continuación a revisar el tipo de certificaciones y niveles de idiomas a nivel internacional.

La proliferación de certificados que acreditan el dominio de la lengua ha provocado que las instituciones, tanto acreditadoras como educativas, deban poner orden en el sistema de certificación, partiendo del objetivo principal que sería: “primero, que los certificados de todos los países sean equiparables, segundo, que el nivel de competencia lingüística que acreditan sea real y, tercero, que cuenten con un reconocimiento internacional dentro de los ámbitos laboral y académico”<sup>3</sup> (Doval, n.d.).

Varias universidades optan por diseñar sus propias pruebas de nivel, exámenes establecidos por las instituciones o los exámenes oficiales (de tipo IELTS, Cambridge, TOELF que se desarrollan mediante convenios con las entidades correspondientes (Halbach et al., 2010). Por una parte existen exámenes oficiales que se sujetan a lo establecido en Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y por otra parte exámenes de reconocimiento internacional como TOELF.

En este sentido, y como base para nuestro estudio tomaremos de referencia el MCER (CEFR) por sus siglas en inglés –Common European Framework Reference for Languages- es utilizado con la intención de superar las barreras de la comunicación en cualquier campo de contexto. Describe el nivel de desarrollo del idioma y las competencias que se necesitan para alcanzar el nivel requerido. Está contemplado como un

---

<sup>3</sup> En: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_47/congreso\\_47\\_16.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_16.pdf). [Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2019].

estándar que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión tanto oral como escrita de una lengua es decir los niveles de dominio de la lengua a estudiar.<sup>4</sup>

Está definido en escala de seis niveles unificados en tres bandas A1-A2 para estudiantes principiantes del nivel básico. B1-B2 para estudiantes del nivel intermedio. C1-C2 para estudiantes que alcancen la suficiencia del idioma.

### 3. Metodología.

En este estudio se asumirá el tipo de investigación cualitativo y cuantitativo ya que existe una relación entre los elementos y se describe cualidades de la idea planteada, partiendo de las respectivas referencias teóricas. Posteriormente se implementará una técnica de recolección de datos como lo es la encuesta, mediante el uso del cuestionario, con el fin de obtener información de la realidad investigativa, tomando en cuenta a la población estudiantil, docentes y autoridades encargadas del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las IES ecuatorianas. De las 52 universidades ecuatorianas se tomarán en cuenta para el presente estudio el 25% de las IES acreditadas tanto públicas como privadas de las cuatro regiones del país. El presente estudio estará dirigido a estudiantes de titulaciones de grado, excluyendo a los estudiantes de titulaciones de master y doctorados debido a que estos últimos difieren en el nivel de inglés requerido dependiendo de la titularidad o la universidad, mientras que para los de pregrado es requisito la suficiencia del nivel B1 según indica el Reglamento de Régimen Académico. El cuestionario utilizado para recolectar la información consta de las siguientes partes:

1. Normativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las IES para acreditar el idioma inglés.
2. El nivel de acreditación que se exige previo a egresar.
3. Forma de prepararse para alcanzar el nivel requerido.
4. Exámenes de nivel y certificaciones. (según el MCERL).

Se presentarán los resultados que forman parte de la muestra estudiada y se analizarán estos resultados por medio de análisis cuantitativo

---

<sup>4</sup> Listening, speaking, reading and writing. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>. [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2019].

y cualitativo de los procesos y métodos aplicados en la actualidad en Ecuador.

Se interpretarán los datos utilizando métodos de análisis cualitativo del contenido y de análisis global, así como la codificación teórica.

#### **4. Conclusiones**

A pesar de los cambios y actualizaciones que se han venido en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, no se puede considerar que exista un único método, o técnica perfecta, sino más bien el uso de la metodología varía de acuerdo a las necesidades de los involucrados en el aprendizaje, e incluso del objetivo que se ha propuesto ya sea el docente, o quien este impartiendo la enseñanza.

Se ha estudiado y discutido los diferentes métodos empleados para la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, desde tiempos atrás hasta la actualidad, surgiendo nuevos e innovadores métodos aplicados a las necesidades de la época.

Actualmente, el idioma inglés se ha convertido en un idioma universalmente hablado, tanto es así que universidades de todo el mundo se encuentran actualizando día a día sus programas de estudio incluyendo incluso materias que se dictan totalmente en inglés.

El estudio del inglés y otros idiomas como segunda lengua se ve esquematizado de acuerdo a los niveles de aprendizaje o suficiencia que obtenga el aprendiz, teniendo como soporte exámenes estandarizados a nivel global, que se encuentran enmarcados con lo que establece el MCERL u otras acreditaciones.

La metodología empleada en la presente propuesta dará paso a obtener resultados que nos permitirán entender mejor los procesos de enseñanza aprendizaje que se están llevando a cabo en las IES de Ecuador y en la enseñanza universitaria proyectándonos así a llegar a un análisis y realizar propuestas de mejora.

Una vez realizado el estudio, se podrá extrapolar a otros países de Latinoamérica y a otras segundas lenguas extranjeras.

#### **Referencias bibliográficas**

- Adame Tomás, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista Digital Del Central Sindical Independiente Y de Funcionarios*, (19), 1–10. Disponible en: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/ANTONIO\\_ADAME\\_TOMAS01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf).
- Bonilla-Tenesaca, J. R., Batista-Medina, I., & Jiménez-Álvarez, M. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en academias de idiomas ecuatorianas: atención a la diversidad étnica multi-intercultural. *Santiago*, (140), 504-513.
- Cabero-Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional*, 49 (1), Art.3. pp. 32-61 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288002>.
- Celona, G. (2014). El aprendizaje eficaz: La programación neurolingüística en la enseñanza de L2 (Lengua Inglés). Disponible en: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/segnicompr/article/viewFile/19084/16289>.
- Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de Régimen Académico. Disponible en: <http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Diálogo-Liderazgo Para Las Américas*. Doval, H. O. (n.d.). La acreditación de la competencia lingüística. los casos del español y portugués 1. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_47/congreso\\_47\\_16.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_16.pdf).
- Halbach, A., Lafuente, A. L., & Pérez Guerra, J. (2010). La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas. Disponible en: <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-la-acreditacion-del-nivel-de-lengua-inglesa-2010.pdf>.
- Hu, Z., & McGrath, I. (2011). Innovation in higher education in China: Are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy and Education*, 20 (1), 41–59. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.554014>.
- Martínez Hernández, L. M., Arroyo Carmona, M., Castillo Morales, F., & Paneque Ginarte, A. N. (2018). Un análisis de la Estrategia Curricular de Inglés de la carrera Cultura Física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 13(2), 128-138. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1996-24522018000200128&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522018000200128&lng=es&tlng=es).

- Martin Sánchez, M. (2009). Historia de la Metodología de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Disponible en: [file:///C:/Users/COMPUTEACH/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/COMPUTEACH/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20(1).pdf).
- Nguyen, H., Warren w., & Fehring H. (2014). Factors affecting English language teaching and learning in higher education. *English Language Teaching*, 7 (8), 94-105.
- Recino Pineda Uvaldo, Minchala Olga Elizabeth & Ortega Auquilla Diego (2018). Using the flipped classroom to teach educational models in English at the education national university (UNAE) of Ecuador, *Speech, Language and Hearing*, 21:2, 94-97, DOI: 10.1080/2050571X.2017.1369068.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. United States, New York: Cambridge University Press. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/242720833\\_Communicative\\_Language\\_Teaching\\_Today/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today/citation/download).
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). A brief history of language teaching. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge Language Teaching Library, pp. 3-17). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667305.003.
- Sanz-Lázaro, C., Martínez-García, E., Santa María San Segundo, J., Valle Pérez, C., Serrano Torregrosa, E., Zubcoff-Vallejo, J. J.; Sánchez-Jerez, P. (2016). Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación. *Innovaciones Metodológicas En Docencia Universitaria: Resultados de Investigación*.
- Vasquez, D. C. (2018.). Eficacia de mapa mental como estrategia metodológica en el aprendizaje de la gramática inglesa como lengua extranjera en los estudiantes PUCE Esmeraldas. Disponible en: <http://repositorio.espe.edu.ec/handle/2100>.

## RESEÑAS

**Burgo, Clara. *Clases mixtas: L2 y lenguas de herencia*. Madrid: Arco Libros, 2018. 86 páginas. ISBN: 978-84-7635-981-5.**

La obra que nos ocupa, *Clases mixtas: L2 y lenguas de herencia*, escrita por Clara Burgo y publicada en 2018, se enmarca en la colección “Cuadernos de didáctica del español/LE”, que encontramos en la editorial Arco Libros.

Autora de artículos como “Comparing advanced L2 and heritage language learners’ Spanish grammars: Some pedagogical considerations” (2017) o “Meeting student needs: Integrating Spanish heritage language learners into the second language classroom” (2017), la Dra. Clara Burgo desarrolla sus líneas de investigación en Sociolingüística, Español como lengua de herencia y Español en los Estados Unidos, concretamente en Loyola University Chicago.

En cuanto al propósito de la obra, este queda explícito en su introducción, siendo «presentar una visión panorámica de los beneficios y desafíos de las clases mixtas tanto para el aprendiz de español como L2 como para el de LH (asumiendo las similitudes y diferencias entre ellos), sin olvidar al profesor» (pág. 9). Este enfoque vincula nuestra publicación con otras obras tan relevantes como *Spanish heritage speakers and second language learners in mixed classrooms: Perceptions of students and instructors* (Campanario, 2013) o *Heritage vs. non-heritage language learner attitudes in a beginning-level mixed Spanish language class* (Dones-Herrera, 2015).

*Clases mixtas: L2 y lengua de herencia* divide su contenido en cuatro partes claramente segmentadas: introducción, desarrollo del propósito, una breve conclusión y un conjunto de actividades destinadas a la aplicación de los conocimientos adquiridos mediante la lectura. La segunda parte se subdivide, a su vez, en seis capítulos en los que la autora estudia distintos aspectos que conciernen a su propósito.

Profundizaremos en la obra siguiendo la estructura propuesta por la autora. Se nos ofrece, en su inicio, una introducción donde se expone el fundamento de partida que motiva su investigación: las clases mixtas son una realidad más frecuente de lo que pensamos.

Adentrándonos en el grueso del contenido, un primer capítulo plantea las diferencias que poseen ambos tipos de aprendices, entre las que radica el contacto o la ausencia del mismo con la comunidad. Evidentemente, las

diferentes necesidades hacen que sea difícil impartir una clase que favorezca a ambos, más concretamente al aprendiz de LH, que carece de opciones para elegir un curso dirigido específicamente a él. Esta situación se agrava debido a la inexistencia de libros para clases mixtas, lo que conlleva consecuencias negativas tanto en el caso del aprendiz de L2, como en el de LH; entre ellas, factores emocionales o desigualdad en la participación.

La autora comprueba que existen paradigmas que se repiten en los estudiantes de LH —suelen destacar en habilidades orales— y en los de L2 —en gramática, expresión y comprensión escrita—, e induce que este hecho responde a la manera en que adquieren o aprenden (de forma académica) el español. Destaca, como en muchas otras ocasiones, el factor de la cultura en el aprendiz de LH, que siente el español como parte de su identidad.

Se le otorga vital importancia a la figura del profesor, por ser considerado la clave que equilibra todos estos desajustes que puedan surgir en el aula. Una medida propuesta consiste en la práctica del respeto y la aceptación de la diversidad cultural y dialectal, que asegurará el éxito del aprendizaje personal y académico de sus alumnos.

Existe una gran variedad de estudios citados por la autora que avalan los beneficios de las clases mixtas. Las estrategias se orientan en mayor medida al aprendizaje colaborativo L2-LH, beneficiándose recíprocamente, y a las actividades que implican la traducción con un fin real y práctico. De igual modo, se tiene en cuenta la opinión que los estudiantes y profesores tienen sobre esta modalidad educativa.

Diversos son los motivos por los que los alumnos se decantan por estudiar español en un país hispanohablante, entre los que destacan la inmersión lingüística, por parte del L2 y, en el caso del LH, la conexión con sus raíces.

A fin de que las clases sean fructíferas, las actividades deben estar perfectamente diseñadas y planificadas, atendiendo, según Carreira (2016), a tres factores principales: «identificar el objetivo de la tarea, determinar qué tipo de aprendiz va a encontrar más difícil la tarea e incorporar una tarea adicional que resulte un reto para el otro tipo de aprendiz» (pág. 54), siempre buscando la eficacia en el trabajo tanto del alumnado como del profesor. La autora propone interesantes modelos de actividades para desarrollar las distintas destrezas del aprendizaje de una lengua extranjera, siempre adaptadas a las clases mixtas, incluyendo el registro y la cultura.

En el último capítulo, se elabora una reflexión acerca de las limitaciones de las clases mixtas en el panorama actual y posibles vías futuras de investigación. Además, recopila las carencias mencionadas a lo largo de la obra y añade varias propuestas bastante llamativas, entre las que destacamos la referente al *think-aloud* o protocolo de pensar en voz alta, que permite calcular el tiempo que los estudiantes emplean en la planificación de oraciones.

Como conclusión, la obra de Clara Burgo es una gran aportación a un campo no tan estudiado como convendría, siendo las clases mixtas una realidad presente especialmente en Estados Unidos. Como comprobamos en la lectura de la obra, este tipo de enseñanza es aún utópica, pues no están adaptadas en la práctica real. La solución se encuentra en manos de los tres ejes de la educación (profesor, estudiantes (LH y L2) y orientación administrativa), como bien remarca la autora —a veces cayendo en la redundancia—, que necesitan un cambio iniciado por la formación de los profesionales. Respecto a los puntos fuertes de la obra, es indudable el rigor con el que la autora maneja una gran variedad de estudios, todos ellos publicados recientemente. A ello se suma una exposición clara y sistemática de los argumentos, que facilita notablemente su lectura y comprensión. Todo esto contribuye a que *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia* sea una obra que, sin duda, sembrará el interés en aquellos investigadores que dan sus primeros pasos en el apasionante campo de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

[Celia RAMÍREZ URBANO & Lucía GIL DE MONTES GARÍN]

**Pérez-Blázquez, David; Alonso Sutil, M<sup>a</sup>. Cruz (coord.). Albaladejo-Martínez, Juan Antonio; Alonso Sutil, M<sup>a</sup>. Cruz; Bueno García, Antonio; Martino Alba, Pilar. Pérez-Blázquez, David; Soler Pascual, Emilio; Valero Cuadra, Pino; Vega Cernuda, Miguel Ángel. *Literatura de Entreguerras. A 100 años de Versalles: Del recuerdo a la premonición*. Ommpress Traducción, 2019.**

El libro *Literatura de Entreguerras. A 100 años de Versalles: Del recuerdo a la premonición*, coordinado por David Pérez-Blázquez y María Cruz Alonso Sutil, reúne diez trabajos de profesores de varias universidades españolas en los que se analizan los años de la Primera a la Segunda Guerra Mundial bajo el punto de vista histórico, literario y artístico.

Más en concreto, en la primera de sus dos contribuciones, presentada en el capítulo uno, Miguel Ángel Vega Cernuda examina una

parte de la producción literaria de entreguerras con el objetivo de establecer hasta qué punto el fin de la Primera Guerra Mundial supuso el comienzo de una época nueva y buscar una conexión entre los dos grandes conflictos del siglo XX. Llega a la conclusión que el cambio de rumbo que produjo la paz de Versalles solo fue una ilusión, ya que fueron varios los conflictos que perduraron o estallaron después del armisticio hasta la Segunda Guerra Mundial. Con su otro trabajo, en el capítulo nueve, en cambio, trata de demostrar el gran valor moral de la literatura de la primera mitad del siglo XX y la importancia de su función educativa, lamentando que muchas obras pertenecientes a este periodo no hayan tenido el éxito que merecían; en esta aportación, dirige su mirada a textos literarios dedicados a enfrentamientos que tuvieron lugar en el periodo de entreguerras y también fuera de Europa, centrándose en concreto en dos novelas: *Los 40 días del Musa Dagh* de Franz Werfel, sobre el genocidio de los armenios cristianos por parte de los turcos, y *El infierno verde* de Marín Cañas, relativa a la guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay. Un punto de vista distinto ofrece Antonio Bueno en el segundo capítulo. A partir de las obras *Sin novedad en el frente* de Erich Maria Remarque, *Trincheras* de Carlo Salsa, *Tempestades de acero* de Ernst Jünger y *El fuego. Diario de una escuadra* de Henri Barbusse, se fija en la experiencia en el frente y la trinchera, así como en la necesidad del atrincherado de escribir diarios con el fin de comprenderse a sí mismo y no olvidar su pasado, para así mantener un contacto con el mundo exterior. A continuación, David Pérez-Blázquez examina *El mundo de ayer* de Stefan Zweig, *La Cripta de los Capuchinos* de Joseph Roth y *La ciudad sin judíos* de Hugo Bettauer. Concluye que, según estos autores, la Gran Guerra marcó para el Imperio austrohúngaro un corte definitivo con su pasado próspero. Generó un sentimiento de añoranza por el esplendor perdido y provocó una sensación de pérdida de toda esperanza de futuro. Por su parte, Pino Valero Cuadra investiga las analogías y las diferencias ideológicas con respecto al conflicto bélico entre el escritor valenciano Vicente Blasco-Ibáñez y el francés Valery Larbaud, que vivió en la zona alicantina durante la Primera Guerra Mundial. En su opinión, ambos estuvieron implicados en el conflicto mundial, decantándose por el bando de los aliados, el primero de forma directa como observador en el frente y el segundo de manera indirecta como informador desde un territorio de tránsito. Los capítulos cinco y seis contienen dos trabajos relacionados con los países soviéticos durante y después de la revolución rusa: María Cruz Alonso Sutil, mediante el análisis de *Dr. Zhivago* de Boris Pasternak y *Stalin: un mundo nuevo visto a través de un hombre* de Henri Barbusse. Compara la manera distinta en la que estos autores interpretan su época, ya que el primero denuncia el terror sembrado por Stalin y el segundo omite la represión sanguinaria llevada a cabo por él exaltando la revolución. Emilio

Soler Pascual, por su parte, trata el tema a partir de los testimonios de John Reed y de su mujer Louise Bryant, que en sus obras describen su experiencia en Rusia, donde estuvieron como corresponsales para informar sobre lo que estaba pasando en este país. A continuación, Juan Antonio Albaladejo-Martínez ofrece una mirada hacia la literatura en lengua checa gracias a su análisis de la novela picaresca antibelicista de Jaroslav Hašek, *El buen soldado Švejk*, y de su recepción desde el punto de vista traductográfico, dramático y cinematográfico. En el siguiente capítulo, Pilar Martino Alba examina *La Escuela de los Dictadores* de Ignazio Silone y la obra homónima de Erich Kästner para profundizar en el fascismo y en el nacionalsocialismo. Observa en ambas obras una crítica a los totalitarismos y una voluntad de alertar a la sociedad para que la historia no se repita. Por último, Pilar Martino Alba se centra en la dimensión iconográfica de la guerra y en cómo dibujantes, pintores y escultores expresan mediante el arte la lucha violenta y reflexiona sobre la capacidad de la literatura de convertir las imágenes en palabras, tal y como se puede apreciar en la obra de Arturo Pérez-Reverte *El pintor de batallas*.

Como resulta evidente del breve resumen que se acaba de presentar, *Literatura de Entreguerras* es un libro polifacético, ya que profundiza en los acontecimientos históricos de la época de entreguerras, moviéndose dentro de límites geográficos amplios, investigando la ideología de diferentes autores y personajes literarios, y llevando a reflexionar sobre varios aspectos relacionados con la experiencia bélica, como son la muerte, la memoria, el olvido y, en general, el valor de la escritura. Esta, además de ser una forma de evasión, representa un instrumento de testimonio y de denuncia a través de las autobiografías y los diarios, la ficción autobiográfica y la crónica periodística, y posee también una finalidad terapéutica, puesto que es un medio de reconstrucción tanto personal como social que aspira a concienciar sobre la brutalidad de la guerra.

Sin duda, se le puede atribuir al libro una función didáctica, ya que la complejidad de perspectivas y la completitud con la que en cada capítulo se trata el tema objeto de estudio, van acompañadas de la claridad expositiva que caracteriza la narración de los hechos, la presentación de los escritores y sus textos, y debido a que en ningún momento se omite o se da por sentada ninguna información. Además, se traza un amplio marco histórico y geográfico que facilita la contextualización. Cuando se aborda un escritor concreto, se ofrecen datos biográficos para facilitar al lector la comprensión del contenido de la obra correspondiente. Los autores del libro, por lo tanto, le brindan al lector las claves necesarias para que pueda acceder a los contenidos presentados, de modo que no hace falta ser un especialista en la materia para entender e interiorizar los trabajos.

Los diez estudios expuestos, además, demuestran que la literatura ofrece fuentes auténticas para reconstruir los acontecimientos históricos y relacionarlos con la manera en la que la gente, dependiendo también de su papel en la sociedad y de su nivel de implicación en los eventos narrados, los vivió emotivamente. Determinadas obras, por lo tanto, permiten analizar una época pasada desde una perspectiva diacrónica, identificando la sucesión de los eventos y la relación entre causas y efectos y, a la vez, desde el punto de vista social y psicológico. Esto hace que el lector se sienta más cercano a quienes vivieron aquel periodo, aprenda de sus experiencias y entienda por qué se produjo una situación específica para poder evitar que se repitan los mismos errores. Como se observa en el trabajo de Albaladejo-Martínez, y como demuestra la infinidad de películas inspiradas en textos literarios, además, la literatura alimenta a menudo otras artes, en especial manera la cinematografía, haciendo que sus contenidos, si bien a veces reinterpretados por el guionista según su modo de ver las cosas, alcancen un grupo más amplio de personas.

Se puede decir que *Literatura de Entreguerras* se propone como un punto de partida para el desarrollo de investigaciones futuras, ya que la variedad de perspectivas desde las cuales se observa y examina el periodo histórico y artístico-literario en cuestión es prueba de que hay infinitas maneras de comprender el pasado y sus protagonistas, incluso cuando se trata de una época reciente de la que se ha hablado mucho y se cree que ya todo está dicho: siempre es posible dar con autores menos conocidos que merecen ser escuchados, pero también las obras clásicas se prestan a nuevas interpretaciones en consonancia con las perspectivas cambiantes de cada generación y sociedad.

Los presentes trabajos evidencian que la historia, la literatura y el arte no son universos estáticos e independientes de nuestras vidas, sino que nos involucran a todos, porque en ellos y a través de ellos se manifiesta la naturaleza del género humano, sus sentimientos y sus comportamientos del día a día. Un ejemplo emblemático es la trinchera descrita por Antonio Bueno, que genera en el soldado inquietudes parecidas a las que siente una persona que, en nuestros días, se encuentra aislada física o psicológicamente por motivos que trascienden la guerra: pensemos en una pandemia como la del coronavirus, que obliga a los gobiernos a tomar medidas estrictas para que los ciudadanos se queden en sus propias viviendas, renuncien a su vida social y a cualquier tipo de celebración folclórica o religiosa. Pensemos también en enfermedades, traumas, episodios de acoso escolar o ciberacoso de los que muchos jóvenes son víctimas, o simplemente en las relaciones cada vez más virtuales que mantenemos con los demás. Estas situaciones, tal y como le pasa al

soldado, empujan al aislado a escribir, ya se trate de un libro, un diario o un comentario en alguna red social, para desahogarse, para analizar su vida y esperar encontrar una solución a su problema, o por lo menos un alivio, para informar sobre su condición; darles consuelo a quienes viven el mismo drama y para satisfacer su urgencia de dar a conocer, a través de imágenes y palabras, sus experiencias y sus puntos de vista. Por lo tanto, la necesidad de escribir para testimoniar y buscar el propio yo, que se ha mencionado antes y que es un tema que se reitera de forma explícita e implícita a lo largo del libro, representa un elemento en común entre el hombre de nuestros tiempos y los autores presentados y hace que el lector conecte y empatice con ellos.

Por todo lo que se ha comentado, se puede decir que *Literatura de Entreguerras* representa una válida base para aprender más acerca de las grandes guerras y la cultura de aquellos años desde perspectivas territoriales e ideológicas distintas y, sobre todo, para reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro acompañados de la mano de sus autores, de los escritores mencionados, de las obras analizadas y de sus protagonistas.

[Silvia CATALDO]

**Delibegović Džanić, Nihada and Sanja Berberović. *Conceptual Integration Theory in Idiom Modifications*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2019. ISBN 978-84-9134-534-3**

This book was published Publicacions de la Universitat de València in the series *English in the world*. Although it deals with a very specific area of linguistics, it is equally intriguing both for researchers in cognitive linguistics and phraseology and students of linguistics.

The long-standing view that idioms are formally and also semantically fixed has been challenged and many studies have shown that idioms are indeed flexible both structurally and semantically to varying degrees. We often come across examples of creatively used idioms, with their original structure disrupted and their semantics affected in the process. This book investigates the phenomenon of innovation and creativity in the use of phraseology and examines the limits to innovation, i.e. it questions whether modified idioms are choreographed by a set of principles or constraints and whether these principles are coherent. Conceptual Integration Theory is used to analyze modified phraseological units in order to provide insights into mechanisms which regulate their creation and cognitive organization. This book investigates the phenomenon of innovation and creation in

phraseology and examines the limits of the first one, that is, it addresses the issue whether the modified idioms are organized by a set of principles or restrictions, and whether these principles are consistent at all. The theory of conceptual integration is used here to analyze modified phraseological units in order to provide insights into the mechanisms that regulate their creation and cognitive organization.

At the beginning of the book there is a brief introduction which provides essential background information about the research and methodology. The authors state their hypotheses involved and elaborate on their own choice of the theoretical framework and methodology which will be applied in this book.

The second chapter gives an overview of phraseology as a separate linguistic discipline and its close connection to cognitive linguistics. This short chapter serves as an introduction to the next chapter on idioms and idiomatic expressions. In the third chapter the authors extensively discuss different definitions of idioms, as well as their characteristics and classification. The authors also provide insights into cognitive linguistic view of idioms which, as the authors of this book put it “represents an alternative to the traditional view, according to which idioms are understood as expressions that are independent of any conceptual system and whose meaning cannot be predicted from the meaning of their constituents”. In this chapter authors also discuss different approaches to classification of idioms in terms of their modifiability. After discussing different classifications, the authors opt for the one suggested by Omazić (2015) in *Phraseology through the looking glass*, which has served as the basis for the analysis of the selected examples in chapter five. These are syntagmatic and pragmatic modification, lexical modification and structural modification. Syntagmatic and paradigmatic modification involves adjective gradation, pluralization, and negation of positive expressions and affirmation of negative statements. Lexical modification is further subdivided into substitution, addition and extension. Structural modification involves four subtypes: blending, clipping, permutation and reconstruction.

Chapter four provides the overview of the Conceptual Integration Theory, which presents the theoretical framework for this study. The theory was proposed by Fauconnier & Turner in 1993, as an extension Fauconnier's (1985) mental space theory. The basic ideas behind conceptual blending theory have since been elaborated in the works of Fauconnier & Turner (2006 [1998], 2000, 2002), Turner & Fauconnier (1995, 1999, 2003), Turner (2007, 2014), Coulson & Oakley (2000), Grady et al. (1999). Conceptual blending is essential for the simplest kinds of thought

and conceptual integration is an unconscious activity embedded in every aspect of human life (Fauconnier and Turner, 2002:18).

Chapter five presents an extensive analysis of sixty-seven modified idiomatic expressions divided into seven categories depending on the type of modification they exhibit: formal blending, clipping, permutation, reconstruction, addition, substitution and mixed types (permutation and clipping, addition and clipping, substitution and clipping, substitution and addition). Modification mechanisms are explained using the postulates of the Conceptual Integration Theory. A set of vital relations and governing principles, suggested by Fauconnier and Turner (2002) are tested on selected examples to see which vital relations and governing principles are present and therefore regulate the relations within the conceptual integration network.

In chapter six the authors provide concluding remarks stating that this study has shown that the Conceptual Integration Theory can be used to analyze modified phraseological material, in order to provide insights into mechanisms which regulate its creation and cognitive organization. The theory not only provides insights into the way we produce modified and blended figurative expressions, but will also give clues about the ways in which we cognitively process them. The Conceptual Integration Theory provides us with the key for unlocking the internal cognitive choreography of idiom modifications.

We can conclude that, from a theoretical and methodological perspective, this book represents an important contribution to contemporary research in the field of phraseology, highlighting its new methodological tools for description of phraseological units. This book then can be recommended to those who are interested in comprehensive analysis of idiom modifications.

[Marija OMAZIĆ]



#### NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Todos los trabajos enviados a la Secretaría de Redacción de la revista han de cumplir los criterios de publicación. Sólo se publicarán trabajos inéditos, con una extensión máxima de 25 páginas.
2. La Dirección de la Revista podrá indicar al/a los autor(es) las correcciones que considere oportunas, según el informe correspondiente de los evaluadores externos, que no conocerán la identidad del autor.
3. *Skopos* no se hace responsable de los contenidos de los artículos publicados.
4. La fecha límite para la entrega de trabajos susceptibles de publicación es el **30 de septiembre** de cada año.

#### PRESENTACIÓN DE CONTRIBUCIONES

1. Todos los trabajos presentados para su evaluación externa y posterior aceptación habrán de incluir un resumen en español y otro en inglés, acompañado de, al menos, tres palabras clave en ambos idiomas; las contribuciones podrán estar redactadas en español, inglés, francés, italiano, portugués o alemán.
2. Configuración de página: superior e inferior, 6,2 cm.; derecho e izquierdo: 4,5 cm.; encabezado y pie de página: 5,2 cm.
3. El tipo de letra empleado para el cuerpo de texto será Arial, tamaño 10. Cada párrafo se iniciará con una sangría de 0,5 cm. Las citas fuera del párrafo se redactarán con tamaño 9, y con una sangría a derecha e izquierda de 1 cm. Las notas a pie de página tendrán un tamaño de 8 y numeración continua. No se admitirán notas finales.
4. El título del trabajo se redactará con letra de tamaño 14 y en negrita, con alineación centrada. Si el trabajo no está redactado en inglés, también habrá de incluirse el título en este idioma. Bajo el título, en versal, tamaño 10 y con alineación izquierda, el nombre del/de los autor/es. Bajo él, el organismo o Universidad a la que pertenece/n. Por último, bajo estos datos, se consignará el correo electrónico del/de los autor/es.
5. Los epígrafes se redactarán en negrita, y los subepígrafes con letra cursiva (Ejemplo: **1. Epígrafe**, *1.1. Subepígrafe*)
6. El interlineado de todo el documento será sencillo. No habrá espacio entre párrafos; tampoco entre epígrafe o subepígrafe y comienzo de párrafo. Entre final de párrafo y epígrafe o subepígrafe siguiente, habrá un espacio.
7. Las referencias irán incluidas entre paréntesis a continuación del texto relacionado, citándose el primer apellido del autor, o ambos apellidos si se estima oportuno, el año de la publicación y las páginas, siguiendo el siguiente ejemplo: (Merck 2000: 115-120). Si el apellido del autor ha sido indicado inmediatamente antes de la referencia, sólo se incluirá en ella el año de publicación y la(s) página(s): (2000: 178).

8. La bibliografía se citará al final de cada contribución, siguiendo el siguiente esquema para los libros: APELLIDOS, Inicial (año): *Título del libro*. Ciudad: Editorial (Ej.: MAYORAL ASENSIO, R. (2001): *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I D.L.). En el caso de artículos de revista y capítulos de libro: APELLIDOS, Inicial (año): "Título del artículo o del capítulo de libro". *Título de la revista o publicación*, número, páginas (Ejemplo: TODA, F. (2005): "Subtitulado y doblaje: traducción especial(izada)". *Quaderns. Revista de traducció*, 12, 119-132).
9. Los documentos electrónicos se citarán siguiendo la norma ISO 690-2: APELLIDOS, Inicial. *Título* [tipo de soporte]. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación, fecha de actualización o revisión, [fecha de consulta]. Disponible en Web: <URL> (Ej.: Carroll, L. *Alice's Adventures in Wonderland* [en línea]. Dortmund, Alemania: WindSpiel, november 1994 [ref. de 15 de marzo de 1995]. Disponible en Web: <<http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html>>).
10. Las contribuciones se harán a través de la plataforma OJS, <<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/index>>. Para ello, será necesario estar registrado como autor de la revista. En archivo aparte, se incluirá la dirección personal y/o profesional y la dirección del correo electrónico del/los autor(es).
11. La inclusión de fotos o gráficos habrá de ser consultada previamente con la Dirección de la Revista, quien no devolverá los originales en caso de que no sean aceptados. En todo caso, las fotografías y gráficos deberán ir insertados en el artículo, siendo el autor/ los autores de dicho trabajo único/s responsable/s de la difusión de imágenes y datos personales conforme a la legislación vigente.

## Sumario

<b>OMAR BOUABDELLAH (Universidad de Alicante)</b> <i>Los referentes culturales en las películas de Shrek: un estudio de caso sobre las versiones subtituladas y dobladas del inglés al árabe</i> .....	21
<b>JUAN MIGUEL GONZÁLEZ JIMÉNEZ (Universidad de Córdoba)</b> <i>Análisis contrastivo entre los adverbios italianos adesso y ora y el español ahora a través de corpus</i> .....	49
<b>JOSÉ GUILLERMO INTRIAGO CEDEÑO (Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí)</b> <i>TIC en la enseñanza y el auto-aprendizaje del idioma inglés en los estudios de educación superior</i> .....	65
<b>FRANCISCO LUQUE JANODET (Universidad de Sevilla)</b> <i>La traducción de textos notariales (francés-español). Parámetros para el alumnado de traducción</i> .....	87
<b>MIREIA MALDONADO PARRA (Universidad de Sevilla)</b> <i>El papel de la mujer en el cine de animación de Pixar</i> .....	101
<b>ALBA MONTES SÁNCHEZ (Universidad de Córdoba)</b> <i>El tratamiento y la traducción de siglas en contextos relacionados con el terrorismo (EN-ES)</i> .....	113
<b>CARMEN MORENO PAZ (Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis)</b> <i>Los irrealia en The Lord of the Rings de J. R. R. Tolkien y su traducción al español: procedimientos de formación y su recurrencia y productividad</i> .....	133
<b>BEATRIZ NARANJO SÁNCHEZ (Universidad de Murcia)</b> <i>La creatividad en traducción, ¿amante infiel del original? Superando estigmas desde un enfoque psicológico</i> .....	161
<b>MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA (Universidad de Córdoba)</b> <i>Roles sintáctico-semánticos de la “Nueva Mujer”: Lyndall en The Story o fan African Farm (1883) de Olive Schreiner</i> .....	179
<b>CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA (Universidad de Córdoba)</b> <i>El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España</i> .....	203
<b>MAGDALENA SALTOS BARBERÁ (Universidad San Gregorio de Portoviejo)</b> <i>Enseñanza-aprendizaje para la acreditación del idioma inglés según el MCERL en la educación superior ecuatoriana</i> .....	227
RESEÑAS.....	237